

VRIJE UNIVERSITEIT

## Ik ben die Marokkaan niet!

Onderzoek naar identiteitsvorming van  
Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad Doctor aan  
de Vrije Universiteit Amsterdam,  
op gezag van de rector magnificus  
prof.dr. L.M. Bouter,  
in het openbaar te verdedigen  
ten overstaan van de promotiecommissie  
van de faculteit der Sociale Wetenschappen  
op donderdag 23 februari 2012 om 11.45 uur  
in de aula van de universiteit,  
De Boelelaan 1105

door

Machteld Annet de Jong

geboren te Andijk

promotor: prof.dr. H. Ghorashi

copromotor: dr. F.H. Kamsteeg

*Voor Max*

VU University Press  
De Boelelaan 1105  
1081 HV Amsterdam

[info@vu-uitgeverij.nl](mailto:info@vu-uitgeverij.nl)  
[www.vu-uitgeverij.nl](http://www.vu-uitgeverij.nl)

De geportretteerden op het omslag behoren niet tot de onderzoekspopulatie

© 2012 Machteld de Jong

Fotografie: Christiaan Krouwels  
Verzorging binnenwerk: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 8659 595 2  
NUR 741

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written consent of the publisher.

# Inhoudsopgave

<b>Dankwoord</b>	9
<b>1. Inleiding: ben ik die Marokkaan?</b>	13
Probleemstelling: naar een ander verhaal over Marokkaans-Nederlandse jongeren	15
<b>2. Waarmee Marokkaanse hbo-studenten zich identificeren: it takes three to tango!</b>	23
2.1 Velden: determinisme en dynamiek	25
2.2 Identiteit, een begrip met meerdere betekenissen	28
2.3 Identiteit en macht	30
2.4 Laveren tussen dwang en vrijheid	32
<b>3. Nabijheid en afstand: onderzoek naar ‘mijn’ studenten</b>	37
Methodologische verantwoording en reflectie op de relatie tussen de onderzoeker en de onderzoeksgroep	37
3.1 Kwalitatief onderzoek: participerende observatie en (focusgroep) interviews	40
Onderzoek doen ‘at home’	41
De relatie met de Marokkaanse studenten	43
Een focusgroep als reflectiebron	48
Participerende observant of observerende participant?	48
‘Writing it up’ (Van Maanen, 1988:138)	49
3.2 Ethische dilemma’s en de relatie tussen de onderzoeker, de studenten en de toekomstige lezers	50
Ethische dilemma’s	50
De relatie tussen de onderzoeker, de studenten en de toekomstige lezers	51
<b>4. Het veld van de minderhedenpolitiek in Nederland</b>	53
4.1 Het ontstaan van het veld van de minderhedenpolitiek	54
De rol van de overheid en beleidsmakers	54
Het ontstaan van een publiek debat over migranten in Nederland	57
De veranderde positie van Marokkaanse zelforganisaties	61
Samenvattend: het veld en zijn spelers	64
4.2 Marokkaanse hbo-studenten: in of naast het debat?	66
4.3 ‘Vroeger was ik gewoon Fatima, nu ben ik een Marokkaanse moslima’	71
4.4 ‘Met mij komt het goed!’	75
4.5 Discussie en conclusie	80

<b>5. Onder Marokkanen. Schipperen tussen individuele ontwikkeling en etnische loyaliteit</b>	83
5.1 'De' Marokkaanse gemeenschap in Nederland	85
De migratiegeschiedenis van Marokkaanse-Nederlanders	85
Marokkaanse Arabieren en Marokkaanse Berbers	87
Eén Marokkaanse cultuur?	88
Samenvattend: het veld en zijn spelers	90
5.2 Marokkaanse cultuur: verwarmend en verstikkend	92
5.3 Familierelaties. 'Mijn familie is zonder twijfel het meest belangrijke in mijn leven'.	100
5.3.1 Ouder-kind relaties	102
De relatie tussen moeders en dochters	109
De relatie tussen moeders en zonen	114
De relatie tussen vaders en dochters	117
De relatie tussen vaders en zonen	120
De relatie tussen broers en zussen	122
5.4 De Islam: richting en vrijheid	125
5.5 Emancipatie en ontwikkeling versus behoud van bestaande patronen	135
5.6 Discussie en conclusie	141
<b>6. Het onderwijsveld: studeren met obstakels</b>	147
6.1 Hoger onderwijs in Nederland: een twee-stromenland	148
Onderwijs als integratie- en emancipatie-instrument?	151
Ambigüiteit binnen het veld	155
Samenvattend: het veld en zijn spelers	159
6.2 Studeren in een complexe omgeving. De positie van Marokkaanse jongeren in het Nederlandse (hoger) onderwijs	160
6.3 De route naar onderwijssucces is geplaveid met hobbels	162
6.4 Balanceren tussen eigen en andermans verwachtingen	166
6.5 Hardnekkige opvattingen: 'Ook op school word ik als "Marokkaan" gezien'	172
6.6 Discussie en conclusie	180
<b>7 'Ik ben die Marokkaan niet!'</b>	
<b>Samenvatting, conclusie en slotbeschouwing</b>	185
Het veld van de minderhedenpolitiek	186
Het veld van de etnische gemeenschap	189
Het veld van het hoger onderwijs	191
Op zoek naar een sociaal geaccepteerde identiteit!	193
Het hbo-diploma als wenkend perspectief	194

<b>Epiloog</b>	199
<b>Summary (I'm not that kind of Moroccan)</b>	205
<b>Literatuurlijst</b>	211





## Dankwoord

### *'I'm glad you stood in my way'* (Leonard Cohen, Famous Blue Raincoat)

*'Machteld, het is echt niet gemakkelijk om een Marokkaanse jongen in Nederland te zijn. Het is zelfs erg moeilijk, er zijn zoveel vooroordelen en negatieve opvattingen over ons, daar hebben we echt last van. Ik zelf ook!'*

Deze woorden werden in 2003 uitgesproken door mijn inmiddels dierbare vriend, Aziz. Hij was toen nog als student verbonden aan onze opleiding en we spraken over de krantenartikelen waarin Marokkaans-Nederlandse jongeren centraal stonden en dan vooral in negatieve zin. Ik herkende de Marokkaans-Nederlandse studenten die ik op de hogeschool ontmoette geheel niet in het beeld dat van deze groep jongeren werd geschetst in de media en ik vroeg hem naar de achtergronden van deze berichtgeving. Zijn antwoord zette me aan het denken en bleek de start te zijn van mijn interesse in Marokkaans-Nederlandse jongeren in Nederland, met als resultaat dit afgeronde proefschrift.

Promoveren wordt wel eens als een eenzame en monomane bezigheid getypeerd. Deze omschrijving zal ik zeker niet ontkennen, toch voelde ik me altijd omringd door tal van betrokkenen die mij in deze periode hebben begeleid, geholpen, gesteund en geïnspireerd. Een woord van dank is daarom op zijn plaats. In de eerste plaats wil ik mijn promotor, Halleh Ghorashi, en copromotor, Frans Kamsteeg bedanken voor hun toewijding, hun intensieve begeleiding en voor alles wat zij de afgelopen jaren voor mij hebben betekend. Ook wil ik de leden van de leescommissie, Marjo Buitelaar, Maurice Crul, Philip Hermans, Trees Pels en Thijl Sunier bedanken voor het lezen van het manuscript, hun waardevolle commentaren en hun beoordeling.

Ik wil daarnaast mijn 'collega's' en medepromovendi van de opleiding Cultuur, Organisatie en Management van de Vrije Universiteit Amsterdam bedanken voor hun gastvrijheid, hun betrokkenheid en vooral ook de gezelligheid tijdens mijn aanwezigheid als buiten-promovenda binnen jullie opleiding. Ik heb me altijd erg welkom gevoeld.

Ik ben Hogeschool Inholland zeer erkentelijk voor hun promotiefaciliteiten. Dank zij een tweedaagse vrijstelling gedurende vier jaar boden ze me de mogelijkheid aan dit proefschrift te werken. Mijn collega's van de Hogeschool Inholland wil ik ook niet onbenoemd laten. Pauline Naber als intern begeleider en de andere promovendi waren altijd een grote steun voor mij. Mijn collega's van de opleiding

Management, Economie en Recht: in het bijzonder Michel Dawideit die als ‘baas’ zeer zorgzaam en betrokken is geweest; Anke Broekhuis, die ondanks alle drukte tijd wist te vinden mijn manuscript te lezen om ervoor te zorgen dat alle spelfouten eruit werden gehaald; Jeroen Groenewoud, die mij op zijn geheel eigen wijze altijd wist te motiveren; Christiaan Krouwels die de prachtige fotografie en layout van dit boek voor zijn rekening nam en ten slotte Theo Soeteman, mijn kamergenoot, die mij in contact bracht met Ruud Peters. Aan de avond met z’n drieën in Nam Kee bewaar ik mooie herinneringen. Daarnaast kon ik altijd rekenen op onmiddellijke hulp van Frank Schreurs bij welk ‘technisch’ vraagje dan ook. Ik wil ten slotte Ed Klanke noemen. Hij was niet alleen een fijne collega, maar zorgde er bovendien altijd voor dat ik voorrang kreeg bij print- en kopieerwerk, ook bij de talloze artikelen die ik voor het proefschrift nodig had. Als ik aangaf dat ik hem een mooie plek in mijn dankwoord zou geven, lachte hij veelal wat verlegen. Ed is er niet meer, hij is vorig jaar vroegtijdig overleden aan een ernstige ziekte, maar ik ben mijn belofte niet vergeten Ed!

Daarnaast heb ik talloze gesprekken gehad met mensen die mij gevraagd of ongevraagd van hun commentaar voorzagen en mij daarmee verder brachten. Ik wil in dit verband noemen: Philip en Hilda Hermans, met wie ik werkelijk alles kon bespreken; Ineke van Halsema, die niet alleen inhoudelijk, maar ook persoonlijk een belangrijk persoon voor me is geweest tijdens dit hele proces; Ruud Peters die mij altijd met zijn eigen rustige en genuanceerde visie op verschillende thema’s wist te inspireren; Hans Werdmölder, met wie ik intensieve gesprekken over Marokkaanse jongeren voerde en die mij in contact bracht met Lotty Eldering, de grondlegger van onderzoek naar Marokkanen in Nederland met wie ik bij haar thuis in Zeist een aantal inspirerende gesprekken heb gevoerd. Ook aan de gesprekken met Jan Dirk de Jong, Martijn de Koning en Mick Matthys bewaar ik goede herinneringen.

Ik wil Ellen Oudejans en Marcel Schellekens als kritische lezers van het eerste concept zeer bedanken voor hun toewijding en betrokkenheid bij mij gedurende het hele promotietraject.

Alle Marokkaanse jongeren (en hun families!) die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek wil ik zeer bedanken. Zonder jullie inbreng was dit onderzoek niet mogelijk geweest en ik realiseer me heel goed hoe speciaal onze relatie was en is. Ik kon altijd bij jullie terecht en de betrokkenheid die jullie niet alleen bij het onderzoek toonden, maar ook bij mijzelf en mijn gezin, heb ik als hartverwarmend ervaren. Het is onmogelijk om op deze plek alle studenten te noemen die zo belangrijk zijn geweest voor mijn onderzoek. Ik maak echter een uitzondering voor de familie Tissoudali, waaronder Farid die mijn paranimf is; de familie Laoukili en in het bijzonder ‘mijn Marokkaanse zusje’ Ouahiba en Max dierbare vriendinnetje Ibtissam; Aziz el Haddouti en Latifa Bouras; Saida el Mhassani en Said Benayed met wie ik uitvoerige gesprekken heb gevoerd. De voorkant is zo prachtig gewor-

den dankzij Abdelilah, Aziz, Aziz, Fatima, Mariam, Omar, Selma, Rachid, Redouane en Yassin, veel dank hiervoor.

Tevens wil ik mijn vrienden en bekenden bedanken voor hun interesse én hun geduld.

Ook mijn familie heeft een belangrijke rol gespeeld. De ouders en broers van Maarten hebben altijd hun interesse in mij en mijn onderzoek laten blijken. Mijn lieve, oude oma, die altijd zei: 'ik snap allemaal niet wat je doet, maar vertel me maar alles' en liet merken trots op me te zijn, ook al staat het leven dat ik leid ver van haar af. Mijn ouders die het nooit een probleem vonden een weekje met Max en mij weg te gaan zodat ik overdag aan mijn proefschrift kon schrijven en bijzonder veel dank aan mijn vader die de tekst uitploos en controleerde of alle bronnen op een correcte wijze in de literatuurlijst stonden vermeld. Mijn zus en broer die met mij meeleeften. En ten slotte, Maarten, mijn allerliefste maatje, met wie ik al zo lang mijn leven deel en die mij er voortdurend op wees dat ik promoveren toch vooral als 'iets leuks' moest beschouwen en mij steeds weer terug wist te brengen in de realiteit. En jij, kleine man, jij bent de laatste persoon die ik hier noem, maar je weet dat jij het allerbelangrijkste in mijn leven bent. Jij, ons grote wonder, hebt me zoveel gebracht en laat me op zo'n bijzondere wijze het leven beleven. Dit boek is voor jou en ondanks het feit dat je het nu nog een 'saai boek' zult vinden, de plaatjes ontbreken immers, hoop ik dat je er later nog eens in zult bladeren. En ja, het is genoeg kleine man, mama is klaar met schrijven en jij mag, zoals beloofd, de laatste punt zetten, kom maar hier, jij mag nu: .....



## 1. Inleiding: ben ik die Marokkaan?

*‘Marokkanen zijn vaak de allochtonen waarop gefocust wordt. Zij worden in één adem genoemd met allerlei bedreigingen en gevaren voor de samenleving zoals het Islamitische fundamentalisme, illegale immigratie en drughandel en de zogenaamde onwil tot integratie. Zij zouden de basisprincipes van de rechtsstaat en de democratie afwijzen zoals het recht op vrije meningsuiting, de scheiding van kerk en staat, en de gelijkheid van man en vrouw’ (Hermans, 1994).*

*‘Er is zo langzamerhand een maatschappelijk klimaat ontstaan waarin Marokkanen niet alleen als anders, maar ook als afwijkend, abnormaal en achterlijk worden bestempeld’ (Verkuyten, 2003: 83).*

Bovenstaande uitspraken over Marokkaanse-Nederlanders van Hermans en Verkuyten uit 1994 en 2003 zijn nog altijd kenmerkend voor het debat dat anno 2010 wordt gevoerd over de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland. Het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) geeft in zijn Integratiekaart 2007 aan dat bij dit negatieve beeld over Marokkaanse-Nederlanders twee factoren een grote rol spelen. Ten eerste het feit dat men aanneemt dat binnen de Marokkaanse gemeenschap religie (i.c. de Islam) een belangrijke rol speelt. Ten tweede, en volgens het SCP zwaarder, dat crimineel en grensoverschrijdend gedrag van Marokkaanse jongens het beeld van de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland bepaalt. De Jong (2007:11) constateert in zijn proefschrift: ‘In Nederland zijn ‘Marokkaanse’ jongens het symbool geworden voor opvallend overlastgevend en crimineel groepsgedrag’. In het Jaarrapport Integratie 2009, ook een publicatie van het SCP, stellen Dagevos en Gijsberts (2009:17) eveneens vast dat de beeldvorming over Marokkaanse-Nederlanders nog altijd ‘niet best’ is, hetgeen volgens beide onderzoekers voor een belangrijk deel wordt bepaald door de oververtegenwoordiging van Marokkaanse jongens in de criminaliteit.

Deze criminaliteit en de overlast van Marokkaanse jongens in Nederland konden vanaf de jaren tachtig op toenemende aandacht rekenen, hetgeen van invloed is geweest op de beeldvorming rond Marokkaanse jongeren in Nederland. De oververtegenwoordiging van Marokkaanse jongens in de statistieken van politie en justitie wordt verklaard vanuit verschillende invalshoeken, zoals hun marginale positie binnen de samenleving en het ontbreken van sociale controle (Van Praag, 2006). Over de vraag in hoeverre de Marokkaanse cultuur zelf als oorzaak van de problemen die bestaan met Marokkaanse jongens in Nederland gezien moet wor-

den, bestaat geen overeenstemming (Van Gemert, 1998 in De Jong, 2007: 16; Werdmölder, 1990; 2005; 2009; De Jong, 2007).

De afgelopen jaren hebben regelmatig incidenten met Marokkaans-Nederlandse jongeren plaatsgevonden, die uitgebreid in de media aan de orde zijn gesteld.<sup>1</sup> Het ging daarbij om ernstige incidenten zoals het lastigvallen van badgasten in Zandvoort (2004), vechtpartijen waarbij groepen Marokkaans-Nederlandse jongeren zich tegen de politie keerden (Amsterdam, 2007-2008), overvallen en berovingen, het intimideren van buurtbewoners (Amsterdam, Gouda, Nijmegen, Utrecht 2009-2010), het hinderen en bedreigen van hulpverleners (Amsterdam, 2010), het bespugen, bedreigen en beroven van metrochauffeurs (Rotterdam, 2009) en buschauffeurs (Gouda, 2008). In de door Van Tilburg gemaakte analyse uit 2009 van de Marokkaanse daderpopulatie van gemeenten in Nederland wijst hij Amsterdam en Gouda aan als gemeenten waarin de problematiek rondom overlastgevend Marokkaans-Nederlandse jongeren het grootst is. Uit in 2010 gepubliceerd onderzoek van Blokland, Grimbergen, Bernasco en Nieuwbeerta, onder jongeren die waren geboren in 1984, blijkt dat Marokkaanse jongens oververtegenwoordigd zijn in de politieregistraties. Van de Marokkaanse jongeren is 54% voor zijn 22e jaar met de politie in aanraking geweest, voor autochtone jongeren bedraagt dit 20%.

Door zowel de politiek als de media zijn harde woorden gebruikt om deze 'incidenten' met Marokkaanse jongeren te veroordelen. De toenmalige burgemeester van Amsterdam, Job Cohen, die bekend stond om zijn vredelievende houding ten aanzien van zijn stadsbewoners, liet in september 2008, na een aanval op ambulancepersoneel, publiekelijk<sup>2</sup> weten dat het hier ging om Marokkaanse jongeren. Ook Thom de Graaf, burgemeester van Nijmegen, liet eind 2008 onomwonden weten dat het -voornamelijk- Marokkaanse jongeren waren die een uitgaansverbod hadden gekregen in een van de wijken in Nijmegen. Jan Blokker, columnist van NRC Next, zette op 24 oktober 2008 naar aanleiding hiervan als kop boven zijn artikel: 'Ook voor Thom de Graaf is qua Marokkaan de grens bereikt'. De politicus Geert Wilders was tijdens de algemene beschouwingen in september 2008 zeer expliciet in zijn uitlatingen over Marokkaanse-Nederlanders: 'We zijn Nederland kwijt aan het Marokkaanse tuig dat scheldend, spugend en onschuldige mensen in elkaar rammend door het leven gaat'.<sup>3</sup> Ten slotte, niemand is de uitspraak van

---

1. Zie bijvoorbeeld *NRC Handelsblad*, 13 en 22 juni 2001, *Trouw*, 1 maart 2002, *De Volkskrant*, 25 oktober 2002, *Het Parool*, 14 en 15 mei 2001, *De Volkskrant*, 15 mei 2001, *Trouw*, 16 mei 2001, *NRC Handelsblad* 22 juni 2001, *Het Parool*, 4 en 6 juni 2003, *Algemeen Dagblad*, 11 en 14 augustus 2003, *Trouw*, 13 september 2003, *Het Parool*, 15 november 2003, *Algemeen Dagblad*, 29 januari 2005, *NRC Handelsblad*, 25 juni 2005, *Het Parool*, 3 mei 2006, *NOS Journaal*, 22 april 2007, *Algemeen Dagblad*, 15 maart 2010, *Elsevier*, 16 maart 2010, *AT5*, augustus 2010.

2. *NOS-Journaal*, 4 september 2008.

3. [http://www.pvv.nl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1288&Itemid=1](http://www.pvv.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=1288&Itemid=1).

Rob Oudkerk vergeten, destijds wethouder in Amsterdam, die in maart 2002 Marokkaanse jongeren die problemen veroorzaakten ‘kut Marokkanen’ noemde.

### **Probleemstelling: naar een ander verhaal over Marokkaans-Nederlandse jongeren**

‘Ik ben die Marokkaan niet!’. ‘Ik ben geen onaangepaste allochtoon’, ‘ik ga mijn toekomstige vrouw niet slaan’, ‘ik ben niet crimineel’, ‘ik draag uit overtuiging een hoofddoek, maar ik ben geen fanaticus’, ‘ik beroof helemaal geen oude vrouwtjes’. Deze verzuchting, in talloze varianten, hoorde ik in mijn functie als docent aan de Hogeschool Inholland de afgelopen jaren veelvuldig van mijn soms wanhopige Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten. Zij merkten dat het vinden van een weg binnen de Nederlandse samenleving niet altijd eenvoudig was. Deze studenten van wie de meesten in Nederland waren geboren, waren serieus met hun studie bezig en in veel gevallen ook maatschappelijk betrokken via vrijwilligerswerk, maar ze hadden het gevoel dat ze niet ‘gewoon’ jonge Nederlanders waren van wie de ouders in het buitenland waren geboren. Ze voelden dat ze sinds 11 september 2001 meer en meer als allochtoon werden gezien, met alle negatieve associaties die aan dit woord kleefden, terwijl ze zelf meenden, vaak na een lange en moeizame weg als hbo student, op het punt te zijn beland waarop ze er echt bij hoorden.

In eerder onderzoek uit 2004 naar de achtergronden van vroegtijdige studieuitval onder allochtone<sup>4</sup> propedeusestudenten binnen het hoger beroepsonderwijs heb ik die lange weg die veel studenten hadden afgelegd al beschreven. Deze weg bleek met name zo lang omdat de studieroute van veel allochtone studenten via het lager- en middelbaar beroepsonderwijs verloopt. Het is bovendien een moeizame weg omdat voor veel allochtone ouders het laten studeren van hun kinderen geen vanzelfsprekendheid is. Het merendeel van deze ouders is zelf laag of niet opgeleid, waardoor het bieden van gerichte ondersteuning tijdens de schoolloopbaan van hun kinderen vaak ontbreekt.

Door het contact met Marokkaans-Nederlandse studenten tijdens mijn werk, merkte ik dat zij, hoewel serieus met hun toekomst bezig, maar weinig ‘zichtbaar’ zijn. De Marokkaans-Nederlandse jongeren die zich met criminele of grensoverschrijdende activiteiten bezig houden zijn daarentegen juist heel ‘zichtbaar’, zowel

---

4. Arends-Tóth en Van de Vijver (2001:3) wijzen op de complexiteit van het begrip allochtoon. De talloze definities die worden gehanteerd, hangen volgens hen af van de vraag of een juridisch, sociaal of psychologisch perspectief wordt gekozen. Ik hanteer in deze studie de definitie van het CBS die inmiddels het meest gangbaar is: een allochtoon is “een persoon van wie tenminste één ouder in het buitenland is geboren”. Daarbij maakt het CBS onderscheid tussen westerse en niet-westerse herkomstlanden van allochtonen.

in de media als in de publieke ruimte. De zichtbaarheid van laatstgenoemde groep heeft een zeer negatief effect op de groep Marokkaanse jongeren in het geheel, zoals blijkt uit de eerder genoemde rapporten van het SCP. Ook de Marokkaans-Nederlandse studenten uit dit onderzoek stelden vast dat een kleine groep Marokkaanse jongeren het ‘voor iedereen verpest’ en dat zij daar in het dagelijks leven voortdurend mee worden geconfronteerd, terwijl zij zich juist volop inspinnen om volwaardig te kunnen participeren binnen de Nederlandse samenleving. Door dit subtiele proces van zichtbaarheid en onzichtbaarheid van Marokkaanse jongeren verdwijnt het onderscheid tussen ‘criminele Marokkaanse jongens’ en ‘Marokkanen’.

Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten hebben het gevoel zich vrijwel niet te kunnen onttrekken aan deze positietoewijzing door de buitenwereld. Mijn verwachting is van het begin van het onderzoek steeds geweest dat deze onvrijheid een belangrijke invloed uitoefent op het identiteitsvormingsproces van deze studenten. De wijze waarop zij trachten hun identiteit als lid van een etnische minderheidsgroep, als burger van Nederland en als student vorm te geven, rekening houdend met de verschillende betekenissen die aan de afzonderlijke identiteiten worden gegeven, is het thema van deze studie. Op basis van een langjarig onderzoek beoog ik het perspectief op Marokkaans-Nederlandse jongeren, i.c. Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten, te nuanceren en te completeren. Daartoe heb ik een groep Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten tussen 17 en 30 jaar gevolgd in hun dagelijks leven en de wijze waarop zij hun identiteit vormgeven in die alledaagse leefwereld. In het proces van identiteitsvorming van deze groep studenten wordt in het bijzonder aandacht besteed aan spanningen die zich voordoen op de kruispunten van de verschillende contexten waarin ze zich bewegen.

Ik heb ervoor gekozen Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten in drie contexten te bestuderen. Het gaat daarbij ten eerste om de Marokkaanse gemeenschap, i.c. de eigen familie en andere Marokkanen met wie een relatie wordt onderhouden; ten tweede het deel van de Nederlandse samenleving waarbinnen het debat over minderheden plaatsvindt en ten derde de hogeschoolomgeving. Vanuit het perspectief van de Franse socioloog en antropoloog Bourdieu kies ik er in dit onderzoek voor om deze contexten ‘velden’ te noemen. Elk van deze velden beschikt over een eigen interne logica, over dominante opvattingen (doxa) en kapitaal waarmee machtsverschillen tussen de deelnemers in het veld worden gelegitimeerd. In hoofdstuk 2 zal ik deze velden en hun werking nader uiteenzetten. In het Nederlands worden ‘velden’ vaak aangeduid als min of meer zelfstandige ‘werelden’, zoals bijvoorbeeld de kunst of het onderwijs (Glastra, 1998:59). In dit onderzoek kunnen deze verschillende termen afwisselend worden gebruikt.

Het uitgangspunt van deze studie is dat de wijze waarop Marokkaans-Nederlandse studenten hun identiteit ontwikkelen een gevolg is van hun deelname aan verschillende velden, die niet alleen elk op zich dwang uitoefenen op de studenten,



maar die elkaar onderling ook beïnvloeden. Bovendien verandert elk veld zelf onder invloed van het handelen van de studenten. In het maatschappelijk debat en in studies naar Marokkanen in Nederland blijft de complexiteit die daarvan het gevolg is vaak onderbelicht. De overwegend negatieve beeldvorming over Marokkanen in Nederland ontnemt het zicht op de verschillende en soms conflicterende eisen die aan hen worden gesteld. In het publieke debat worden ze voortdurend op stereotyperende wijze op hun 'Marokkaan zijn' aangesproken (Harchaoui en Huinder, 2003). Dit 'Marokkaan zijn' krijgt ook binnen de etnische gemeenschap veel nadruk, maar dan gaat het vooral om het koesteren van de Marokkaanse roots en het cultiveren van angst voor 'Nederlanders' en hun cultuur. Binnen het derde veld, dat van het onderwijs, ten slotte, wordt het 'Marokkaan zijn' vooral benadrukt als iets dat onder invloed van scholing naar de achtergrond verdwijnt; scholing leidt tot integratie, emancipatie en ontwikkeling. De complexiteit die Marokkaans-Nederlandse studenten ervaren als gevolg van het deelnemen aan deze verschillende velden leidt tot spanningen en ambivalenties, maar zorgt ook voor creativiteit en vernieuwing. In dit onderzoek laat ik zien hoe Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten manoeuvreren tussen de verschillende werelden en hoe zij omgaan met de soms tegenstrijdige eisen die aan hen worden gesteld.

Een belangrijke reden om dit onderzoek te doen, is dat er nog weinig onderzoek is gedaan naar denkpatronen en gedrag van 'gewone' Marokkaans-Nederlandse jongeren die niet in negatieve zin opvallen, door Kettner (2008:10) omschreven als 'Marokkaanse jongeren met wie het gewoon goed gaat'. Ook in het maatschappelijke debat wordt deze groep vaak onderbelicht. Gazzah (2008) merkt terecht op dat het merendeel van het wetenschappelijke onderzoek naar Marokkaans-Nederlandse jongeren in Nederland zich in het bijzonder concentreert op (negatieve) onderwerpen die in de media en in het publieke debat worden besproken. Het gaat dan niet alleen om criminaliteit onder Marokkaans-Nederlandse jongeren, maar ook om de sociaal economische achterstandspositie van Marokkaans-Nederlandse gezinnen, de schoolprestaties van Marokkaans-Nederlandse kinderen, hun taalachterstand en het (Islamitische) geloof. Met dit onderzoek sluit ik aan bij een groep onderzoekers die een meeromvattend beeld van de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland wil laten zien, zoals bijvoorbeeld Buitelaar (2006a; 2007; 2009), Cherti (2008), Crul (2000), Crul e.a.(2008), Van Heelsum (2002; 2003), Hermans (2007; 2011), Kettner (2008), De Koning (2008; 2010) en Pels (2006; 2008). In de hoofdstukken 4 tot en met 6 komt hun bijdrage aan de orde. Bartels (2008:15) stelt overigens terecht dat de focus op problematiek binnen de eigen kring kenmerkend is voor onderzoek onder moslims in het algemeen en niet uitsluitend geldt voor onderzoek onder Marokkaans-Nederlanders.

Er is niet alleen nog maar weinig onderzoek gedaan naar het gedrag van 'gewone' Marokkaans-Nederlandse jongeren, er is ook nog heel weinig bekend over hoe 'gewone' Marokkaans-Nederlandse jongeren hun identiteit vormgeven. De

studenten die ik voor dit onderzoek heb gevolgd, hebben als gevolg van het bewegen in verschillende velden steeds wisselende beelden van zichzelf en over anderen, maar hebben ook te maken met wisselende beelden van anderen over hen. Dat dwingt ze uit dit meervoudig aanbod voortdurend keuzes te maken. Deze nu eens stereotype, dan weer creatieve keuzes in steeds veranderende situaties die zij als groep en individu maken, bieden een caleidoscopisch beeld op (etnische) identiteitsvorming. De belangrijkste wetenschappelijke, maar ook persoonlijke, drijfveer voor dit onderzoek is de betekenis die de studenten geven aan dit contextafhankelijke proces voor het voetlicht te brengen.

Om te onderzoeken op welke wijze het proces van identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten plaatsvindt, heb ik intensief en langdurig veldwerk gedaan. Via grootschalige, kwantitatieve surveys kunnen wel meningen aan het licht worden gebracht, maar voor het in beeld brengen van de alledaagse werkelijkheid is deze wijze van onderzoek doen minder geschikt, aangezien dergelijk onderzoek onvoldoende inzicht biedt in de drijfveren en betekenisgeving van mensen. Mijn positie als docent bood de mogelijkheid om meerjarig, kwalitatief onderzoek te doen, waarbinnen ik via persoonlijke interviews en participerende observatie in de verschillende velden een beeld heb kunnen vormen van het proces van identiteitsvorming van deze studenten. Dat dergelijk onderzoek binnen mijn eigen werkomgeving, waarbij de studenten aan wie ik lesgeef tegelijkertijd informant zijn, zowel voordelen als nadelen oplevert, werk ik uit in hoofdstuk 3. Door de relatie die bestaat tussen de onderzoeker en de informanten, zijn subjectiviteit, interactie en machtsprocessen in het onderzoek zelf nooit helemaal uit te sluiten (Bartels, 2008:18). In hoofdstuk 3 en de epiloog beschrijf ik ook de ontwikkeling die heeft plaatsgevonden in de relatie tussen mij als onderzoeker en de onderzoeksgroep.

De focus ligt in dit onderzoek op de wijze waarop Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten hun identiteit construeren, hoe zij omgaan met de verwachtingen die binnen elk van de verschillende velden bestaan en hoe de verschillende handlingslogica deze identiteitsvorming kleurt. Identiteitsvorming moet vooral als een proces worden gezien, een proces waarin deze studenten zichzelf in relatie tot anderen positioneren in specifieke contexten. Ik beoog daarbij inzicht te geven in hoeverre zij actieve vormgevers zijn van hun identiteit. Hoeveel ruimte hebben of creëren zij om een eigen identiteit te construeren en hoe verhoudt zich die ruimte tot de druk die vanuit de verschillende velden op hen wordt uitgeoefend? De invloed vanuit deze verschillende velden kan als belemmering worden ervaren, bijvoorbeeld waar het gaat om de keuzemogelijkheden en bewegingsvrijheid van -in het bijzonder- Marokkaanse meisjes, maar uit ditzelfde veld komen ook stimulanzen voort, die ervoor zorgen dat de studenten hun eigen leven op een andere wijze proberen vorm te geven dan hun ouders dat hebben gedaan.

Het voorgaande komt samen in de volgende onderzoeksvraag:

*Op welke wijze vindt identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten plaats in relatie tot de drie centrale velden (minderhedenpolitiek, etnische gemeenschap, hoger onderwijs) waarin en waartussen zij zich bewegen?*

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, maak ik een aantal stappen. In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch perspectief ontwikkeld dat is gebaseerd op de concepten 'identiteit' en 'identificatie' in relatie tot de veldtheorie van Bourdieu. In dit hoofdstuk wordt tevens ingegaan op thema's die een relatie hebben met identiteit en jongeren in een etnisch diverse samenleving. Ik leg uit op welke punten kennis ontbreekt over identiteitsvorming van Marokkaanse jongeren in Nederland.

In hoofdstuk 3 geef ik een introductie van het onderzoeksveld en besteed ik uitvoerig aandacht aan de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en de complexiteiten waar ik tegenaan ben gelopen. Ik leg tevens uit hoe mijn positie als docent in het veld mij zowel veel kansen bood op het genereren van veelzijdige informatie als (ethische) beperkingen opleverde. Een specifiek punt van aandacht in dit hoofdstuk is in hoeverre de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd, grotendeels binnen de hogeschool waar ik zelf werkzaam ben, van invloed is geweest op de relatie tussen mij en de Marokkaans-Nederlandse studenten uit dit onderzoek.

In hoofdstuk 4 staat het veld van de minderhedenpolitiek centraal, het is de context waarin het integratiedebat plaatsvindt. Het gaat daarbij om het dominante beeld dat in Nederland over migranten bestaat. Bij dit veld besteed ik onder andere aandacht aan de rol van de media, naast andere spelers zoals de overheid en migrantenorganisaties. Bovendien besteed ik aandacht aan de beleving van de Marokkaanse studenten van dit debat, de wijze waarop het dominante beeld van migranten in Nederland hun handelen beïnvloedt en hoe zij zich in die alledaagse werkelijkheid manifesteren en positioneren. Hierbij beantwoord ik de volgende vraag:

*Op welke wijze beïnvloedt het debat over minderheden zoals dat in Nederland wordt gevoerd, het identiteitsvormingsproces van Marokkaans-Nederlandse studenten?*

Hoofdstuk 5 geeft een beeld van de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland. Tevens laat ik de betekenis van de Marokkaanse gemeenschap voor de Marokkaanse studenten zien. In dit hoofdstuk ga ik in op de vraag in hoeverre er in de beleving van de Marokkaanse studenten zo'n Marokkaanse gemeenschap in Nederland bestaat. Ook de wijze waarop de familie of de gemeenschap invloed uitoefent op de studenten komt aan bod, evenals de mate waarin de studenten zich daardoor gestimuleerd of beperkt voelen en welke spanningen dat oproept. Op de

vraag of deze spanningsrelaties voor Marokkaanse jongens anders uitwerken dan voor Marokkaanse meisjes wordt eveneens ingegaan. Ten slotte tracht ik zichtbaar te maken hoe Marokkaanse studenten zich manifesteren en positioneren binnen zowel hun familie als in de bredere Marokkaanse gemeenschap en welke strategieën ze inzetten om hun doeleinden te bereiken. Ik probeer daarmee de volgende vraag te beantwoorden:

*Hoe construeren Marokkaans-Nederlandse studenten hun identiteit in relatie tot 'de' Marokkaanse gemeenschap?*

In hoofdstuk 6 beschrijf ik de context van het hoger onderwijs in Nederland. Het geeft de betekenis van onderwijs voor Marokkaans-Nederlandse studenten weer en het laat zien hoe de studenten de hogeschoolomgeving ervaren. Tevens wordt inzicht gegeven in de wijze waarop zij zich binnen deze omgeving positioneren ten opzichte van docenten en medestudenten. Het hoofdstuk gaat ook in op het belang dat aan onderwijs wordt gehecht vanuit de familie van de studenten zelf. Dit hoofdstuk laat in belangrijke mate zien dat Marokkaans-Nederlandse studenten het behalen van het hbo-diploma als garantie voor een succesvolle toekomst in Nederland beschouwen. De strategieën die deze studenten inzetten om het diploma te halen, zijn eveneens in beeld gebracht, waarmee ik de volgende vraag beantwoord:

*Hoe construeren Marokkaans-Nederlandse studenten hun identiteit in relatie tot hun onderwijsomgeving?*

In het laatste hoofdstuk probeer ik te laten zien hoe de verschillende analytisch onderscheiden deelprocessen, die zich ook daadwerkelijk in verschillende 'werelden' afspelen, op elkaar inwerken. Ik beoog in dit hoofdstuk inzicht te bieden in de wijze waarop de intersectie van velden en de opgedane ervaringen binnen die verschillende velden identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten beïnvloedt. Naast deze conclusies doe ik eveneens aanbevelingen voor verder onderzoek met betrekking tot identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse jongeren.

Omwille van de leesbaarheid zullen de Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten hierna 'Marokkaanse' studenten worden genoemd, hoewel ik onderken dat deze term strikt genomen niet correct is. Net als Caubet (2006:9) heb ik mezelf de vraag gesteld hoe ik deze studenten van Marokkaanse afkomst die in Nederland leven, moet noemen: Marokkaan, Nederlander, Nederlandse Marokkaan, Marokkaanse Nederlander? De term 'Marokkaans' wordt in het vervolg van dit onderzoek gebruikt om mensen aan te duiden die van Marokkaanse afkomst zijn, maar die in Nederland wonen en beschikken over de Nederlandse nationaliteit. Het gaat om

mensen die zelf, of van wie de ouders vanuit Marokko naar Nederland migreerden. Een zeer klein aantal van de Marokkaanse studenten uit dit onderzoek verblijft nog maar kort in Nederland, het merendeel verblijft hier al vrijwel zijn of haar gehele leven.



## 2. Waarmee Marokkaanse hbo-studenten zich identificeren: it takes three to tango!

In verschillende recente onderzoeken waarin Marokkaanse jongeren centraal staan, speelt het thema ‘identiteit’ een belangrijke rol (Werdmölder, 2005; De Jong, 2007; Gazzah, 2008; Kettner, 2008; De Koning, 2008; Buitelaar, 2009). De meeste auteurs leggen daarbij de nadruk op één specifieke groep: dat kunnen bijvoorbeeld criminele of overlastgevende jongeren zijn, hoger opgeleide vrouwen of actief belijdende moslims. In deze studie staat identiteit eveneens centraal, meer in het bijzonder de identiteitsvorming van Marokkaanse hbo-studenten in een migratiecontext.

Over de betekenis en bruikbaarheid van het wetenschappelijke begrip ‘identiteit’ bestaat veel discussie. In de introductie heb ik al toegelicht dat (sociale) identiteitsvorming vooral als proces moet worden gezien. Veel auteurs (Hall, 1996; Jenkins, 1996; 2008; Brubaker en Cooper, 2000) gebruiken dan ook liever de term ‘identificatie’, omdat deze term meer dan ‘identiteit’ verwijst naar het procesmatige waarin identiteit tot stand komt in een complex en ambivalent samenspel tussen de actor en haar omgeving. Om in dit onderzoek toch voor het begrip identiteit te kiezen, is gelegen in mijn keuze de ‘positionering’ van Marokkaanse studenten centraal te stellen. Positionering duidt weliswaar ook op een proces, maar wordt altijd gedefinieerd -zowel door de diverse actoren als degenen die hun positionering beschrijven- in termen van eigenheid en verschil (Jenkins, 2008:17), ofwel in een beschrijving van de weliswaar tijdelijke en situationeel bepaalde, maar desalniettemin omschreven posities. Dit identiteitsvormingsproces van Marokkaanse studenten als positionering in en tussen verschillende velden, met elk hun eigen veldlogica, probeer ik te beschrijven als een serie contextbepaalde uitkomsten van interne en externe definities van ‘self’, zoals identiteit ook wel wordt omschreven, (Jenkins, 2008:40).

Om inzicht te kunnen bieden in de wijze waarop identiteitsvorming van Marokkaanse hbo-studenten plaatsvindt, heb ik ervoor gekozen een relatie te leggen tussen de veldtheorie van Bourdieu en het concept identiteit. Ik beoog in dit hoofdstuk te beargumenteren dat deze relatie het proces van identiteitsvorming in een ander daglicht plaatst en dat door het identiteitsconcept in een veldtheoretisch perspectief te plaatsen het complexe proces van identiteitsvorming onder Marokkaanse hbo- studenten beter in beeld kan worden gebracht.

De veldtheorie van Bourdieu is opgebouwd uit een aantal kerncomponenten, te weten veld, actoren, habitus, doxa en kapitaal, die ik hieronder kort, maar verder-

op in dit hoofdstuk gedetailleerder behandeld. Bourdieu beschouwt velden als onderling verschillende en van elkaar onderscheiden domeinen waarin de veldspelers zich volgens een bij het veld horende logica gedragen. Voorbeelden zijn het artistieke veld, het religieuze veld en het economische veld (Bourdieu en Wacquant, 1992:97). In elk veld positioneren mensen zichzelf dus op grond van verwachtingen en regels die daarbinnen gelden. Om in een veld goed te kunnen functioneren, is het belangrijk dat mensen ook precies weten welke impliciete en expliciete gedragsregels aan hen worden gesteld en dat zij de juiste houding, door Bourdieu 'habitus' genoemd, aannemen (Bourdieu, 1977a:95). In elk veld is bovendien sprake van opvattingen die door de mensen binnen het veld niet ter discussie worden gesteld, die Bourdieu als 'doxa' aanduidt (Bourdieu en Wacquant, 1992:66;74). Deze gemeenschappelijke opvattingen weerspiegelen bovendien de machtsverhoudingen in een veld. Het uitoefenen van macht binnen een veld berust volgens Bourdieu op het bezit van kapitaal. Hij onderscheidt verschillende soorten kapitaal: economisch ('geld'), cultureel ('opleiding'), sociaal ('netwerken') en symbolisch ('prestige') (Bourdieu, 1992:59).

Bourdieu benadrukt dat het denken in termen van een veld relationeel denken betekent, dat wil zeggen dat het gaat om het denken in relaties tussen en posities van mensen binnen zo'n veld (Bourdieu, 1992:58). Deze veldtheorie biedt de mogelijkheid identiteitsvorming te bezien als een proces waarbij personen of groepen personen zich positioneren in relatie tot anderen binnen, maar eveneens op de snijvlakken van meerdere velden.

Waar Bourdieu in zijn werk de structurerende werking van het veld zelf centraal stelde, vormen in dit onderzoek vooral de handelende actoren die zich in een veld bevinden het uitgangspunt. Ik zie dus weliswaar identiteitsvormingsprocessen vanuit de actor, maar houd tegelijkertijd oog voor het relationele karakter van identiteit. Het veldperspectief geeft mij het geschikte kader om de relationele verhouding tussen diverse actoren in het veld en tussen diverse velden te bestuderen. Vooral het laatste, dat wil zeggen, de focus op de doorkruising van velden, krijgt weinig aandacht bij Bourdieu, die met name aandacht besteedt aan de dwingende logica van specifieke velden, zoals bijvoorbeeld het onderwijs, de media en de kunst (Thomson, 2008:68). Door intersectionaliteit van drie velden centraal te stellen, verschuift de aandacht van het veld naar de actor, zonder de aandacht voor de dynamiek binnen de velden te verliezen. Velden zijn immers geen gescheiden werelden, maar beïnvloeden elkaar steeds. Het tegelijkertijd bewegen in verschillende velden vereist niet alleen een goede beheersing van de spelregels van elk veld, maar ook het weten om te gaan met de verschillende verwachtingen die vanuit de velden aan de actoren worden gesteld. Juist in de wijze waarop Marokkaanse hbo-studenten met die verschillende verwachtingen kunnen omgaan en hoe zij in deze voortdurende spanning hun identiteit trachten te construeren, probeert deze studie inzicht te bieden.



Marokkaanse hbo-studenten construeren hun identiteit in relatie tot andere veldspelers en de posities die zij daarbij innemen. Dit betekent dat de wijze waarop deze studenten hun identiteit vormgeven situationeel is bepaald en veranderlijk is of, zoals Hall het uitdrukt: 'identity becomes a movable feast' (Hall, 1992: 277). Omdat identiteit altijd in relatie tot anderen wordt gevormd in de sociale omgeving, die ik in termen van een veld beschrijf, zet ik in dit hoofdstuk eerst de veldtheorie van Bourdieu uiteen in paragraaf 1 en beargumenteer ik de actualiteit van zijn theorie voor het beschrijven van sociale processen. Daarna ga ik in op de verschillende betekenissen die aan het begrip identiteit worden gegeven en motiveer ik mijn perspectiefkeuze (paragraaf 2 en 3). Ten slotte zal ik in de laatste en vierde paragraaf ingaan op de specifieke benadering van veld en identiteit die ik gebruik om de wijze van identiteitsvorming van Marokkaanse hbo-studenten te laten zien.

## 2.1 Velden: determinisme en dynamiek

In de ogen van Bourdieu ontstaat inzicht in relaties tussen mensen of gebeurtenissen die plaatsvinden niet door uitsluitend te focussen op wat er gebeurt of wat er wordt gezegd, maar door deze processen vanuit de sociale ruimte waarin ze plaatsvinden in ogenschouw te nemen (Bourdieu, 2005:30). Die sociale ruimte noemt Bourdieu een veld (Thomson, 2008:67). Bourdieu beschouwt velden voornamelijk als onderling verschillende en van elkaar onderscheiden domeinen waarin het leven van iemand zich afspeelt, zoals bijvoorbeeld het artistieke veld (de kunst), het religieuze veld of het economische veld (Bourdieu en Wacquant, 1992:97).

Elk veld beschikt over eigen reguleringsprincipes. Deze principes definiëren de grenzen van het veld. Desondanks is een veld geen scherp afgebakend domein, maar kan worden beschouwd als een krachtenveld, waarin de verschillende actoren die zich in het veld bevinden met elkaar samenwerken, maar ook strijden om de beste positie in het veld (Bourdieu en Wacquant, 1992:98-99; Bourdieu, 2005:30). In elk veld positioneren mensen zichzelf op grond van verwachtingen en regels die daarbinnen gelden (Woodward, 1997:22). Het handelen van actoren in een veld blijkt echter niet altijd overeen te stemmen met de intenties van diezelfde actoren, waardoor de uitkomsten van het handelen en de intenties soms ver uit elkaar liggen (Bourdieu, 1992:100; Glastra, 1999:60-61; Van der Stoep, 2005:50).

Als Bourdieu het over velden heeft, gebruikt hij de metafoer 'spel' of 'speelveld', 'a space of play' (Wacquant, 2006). Een veld kan in zijn optiek worden beschouwd als een spel met eigen spelregels en met meerdere spelers tegelijk (Bourdieu, 1992: 59; Bourdieu en Wacquant, 1992:98). Denken in termen van een veld, betekent het denken in termen van relaties en machtsverhoudingen tussen de verschillende actoren in een veld (Bourdieu, 1992:58; Van der Stoep, 2005:34; Hermans, 2006:118;134). Om in een veld over macht te beschikken, is volgens Bourdieu kapi-

taal nodig. Het gaat daarbij niet alleen om economisch kapitaal zoals geld en bezittingen, maar ook om cultureel kapitaal (opleiding, kennis en vaardigheden), sociaal kapitaal (relaties en netwerken) en symbolisch kapitaal (status en aanzien) (Bourdieu, 1992:59). De waarde van het kapitaal is afhankelijk van het veld waarin iemand zich bevindt. De ene kapitaalsoort kan in een specifiek veld zeer relevant zijn, terwijl datzelfde kapitaal in een ander veld als minder belangrijk wordt gezien (Emirbayer en Johnson, 2008:3). De wijze waarop sociale relaties vorm krijgen, is afhankelijk van de hoeveelheid kapitaal waarover iemand beschikt. Hoe meer kapitaal iemand ‘bezit’, hoe ‘machtiger’ iemand is en hoe meer degene de relaties met anderen kan beïnvloeden (ibid, 2008:37).

Machtsverhoudingen binnen een veld, oefenen bovendien invloed uit op de structuur van een veld. Macht is vervat in doxa, de dominante opvattingen binnen een veld die door de actoren als vanzelfsprekend worden beschouwd (Bourdieu en Wacquant, 1992:98). Deze vaak impliciete mechanismen zijn verweven in zichtbare instituties, maar ook in de onderlinge sociale relaties tussen mensen. Zij zorgen ervoor dat bestaande structuren en opvattingen gehandhaafd blijven en niet ter discussie worden gesteld. Deer (2008:121) stelt dat doxa de hoeksteen van een veld vormt omdat ze niet alleen een determinerende werking heeft op de sociale structuren in een veld, maar eveneens tot uitdrukking komt in de opvattingen van de actoren. In haar visie moet doxa worden gezien als een symbolische vorm van macht omdat actoren in een veld de legitimiteit van de structuren en opvattingen, evenals de positie van ‘machtigen’ in een veld niet ter discussie stellen (ibid, 2008:121).

Ondanks de determinerende werking die van doxa uitgaat, conformeren actoren in een veld zich niet alleen aan de bestaande machtsverhoudingen en dominante opvattingen, maar proberen deze tegelijkertijd te beïnvloeden, wat uitmondt in een veld als strijdtoneel. Met deze ‘strijd’ beoogt Bourdieu te laten zien dat in een veld continu veranderingen plaatsvinden en een veld niet uitsluitend een determinerende werking op haar actoren heeft (Bourdieu, 1992:60-67).

Het is echter niet alleen van belang dat ‘velden’ dynamisch zijn, maar ook dat actoren deel uitmaken van meerdere velden. Zij staan nooit op zichzelf, maar bewegen veelal in verschillende velden en nemen ‘sporen’ uit deze verschillende velden mee (Glastra, 1999:60). Dit kan grote spanningen opleveren, omdat sociale en culturele ‘sporen’ uit verschillende velden niet altijd overeen hoeven te komen (Bourdieu en Passeron, 1977). De door Bourdieu geconstateerde spanning is mijns inziens in het bijzonder relevant bij de bestudering van identiteitsvorming van Marokkaanse hbo- studenten. De complexe interactie van actoren op het snijvlak van verschillende velden, biedt mij de mogelijkheid in mijn onderzoek deze spanning nog scherper in beeld te krijgen.

De Marokkaanse studenten in mijn onderzoek bewegen in verschillende velden en spelen daardoor meerdere spelen tegelijkertijd, met elk hun eigen spelregels.

Zoals eerder opgemerkt, krijgt deze doorkruising van velden weinig aandacht bij Bourdieu (Thomson, 2008:68). Maar het is juist die doorkruising die het mogelijk maakt de aandacht te verschuiven van de velden naar de actoren. Door te bewegen in verschillende velden staan actoren niet alleen bloot aan de determinerende werking van de diverse velden en botsende spelregels (Bourdieu en Passeron, 1977; Allard, 2005), maar ontstaat eveneens ruimte voor een bepaalde mate van handelingsvrijheid. Bourdieu gebruikt zelf het concept 'habitus' om zowel de beperkende als de faciliterende werking van velden te laten zien (Bourdieu, 1977:95). Het begrip habitus duidt een houding aan, een manier om de specifieke eigenaardigheden van de dagelijkse praktijk in een veld vorm te geven en te begrijpen (Bourdieu, 1992:77). Het gaat daarbij om de expliciete en impliciete aannames van het gedrag dat hoort bij de verwachtingen die aan individuen worden gesteld vanuit een veld, oftewel het gevoel voor de regels van het spel. Om in een veld goed te kunnen functioneren, wordt een zekere beheersing van de spelregels verondersteld (Pels, 1989:13; Mc Nay, 1999:100).

Habitus is geworteld in het verleden en biedt een handvat voor het heden en de toekomst (Maton, 2008:52). In habitus zijn elementen van beweging en verandering terug te vinden (Wacquant, 2006:8), evenals een 'kern', 'a system of durable, transposable dispositions' (Bourdieu, 1990:53 in Mc Nay, 1999:99), die zorg draagt voor continuïteit.

*'Simply put, habitus focuses on our ways of acting, feeling and thinking and being. It captures how we carry within us our history, how we bring this history into our present circumstances, and how we then make choices to act in certain ways and no others. This is an ongoing and active process..(..)' (Maton, 2008:52).*

Volgens Bourdieu is habitus niet zozeer een 'lot', een onveranderlijk gegeven, maar een open systeem dat onder invloed van tijd en gebeurtenissen vorm krijgt en zich daardoor voortdurend wijzigt. Actoren spelen in dit proces een belangrijke rol en zijn in staat veranderingen tot stand te brengen en daarmee ruimte voor zichzelf te creëren binnen een veld (Bourdieu en Wacquant, 1992: 133-140).

Bourdieu benadrukt het tweerichtingsverkeer in de relatie tussen veld en habitus. Enerzijds is de relatie conditionerend (het veld structureert de habitus) en anderzijds is het een relatie van kennis of cognitieve constructie, waarbij de habitus bijdraagt aan de vorming van een veld als een betekenisvolle wereld (Bourdieu, 1984:170; Bourdieu en Wacquant, 1992:127). Door deze tweezijdige relatie wordt bovendien de kracht van doxa versterkt. De dominante opvattingen die binnen een veld gangbaar zijn over de wijze waarop het spel wordt gespeeld, hiervoor doxa genoemd, komen tot uitdrukking in de habitus van de actoren in een veld. Deze opvattingen en zienswijzen, evenals dynamiek binnen een veld, zijn van invloed op het identiteitsvormingsproces van actoren. Dit wordt bijvoorbeeld zicht-

baar in het onderzoek van Gazzah (2008) naar de invloed van muziek op identiteitsvormingsprocessen van Marokkaanse jongeren in Nederland. De sfeer van saamhorigheid tijdens Marokkaanse muziek- en dansfeesten leidt bijvoorbeeld tot een accentuering van hun etnische identiteit. In een context waar de etnische identiteit wordt opgevat als iets bijzonders en waardevols, zullen actoren eerder hun etnische (deel)identiteit accentueren dan in contexten waar hun etnische achtergrond kritisch wordt gezien.

Tot nu toe heb ik me vooral geconcentreerd op de omgeving waarbinnen het identiteitsvormingsproces plaatsvindt. Nu is betoogd dat identiteitsvorming van Marokkaanse hbo-studenten plaatsvindt in relatie tot verschillende velden, met elk hun eigen ‘spelregels’ en waarbinnen tevens sprake is van machtsverhoudingen, wil ik nader ingaan op het wetenschappelijke concept ‘identiteit’. Ik probeer te laten zien hoe het identiteitsvormingsproces tot stand komt en welke rivaliserende visies op identiteit daar op de achtergrond meespelen, voordat ik inga op de wijze waarop de verbinding van de theoretische uitgangspunten rond ‘veldtheorie’ en ‘identiteit’ deze studie richting geeft.

## 2.2 Identiteit, een begrip met meerdere betekenissen

Al geruime tijd is een toenemende aandacht voor het concept ‘identiteit’ waarneembaar. Deze aandacht is niet alleen afkomstig van de wetenschap, ook in de politiek en de media is ‘identiteit’ een steeds terugkerend thema. Veelal gaat het om een antwoord op de vraag ‘wie ben ik?’ in veranderende maatschappelijke contexten (Hermans, 2006:199). Volgens Saharso (1992:17) heeft ‘identiteit’ in het alledaagse taalgebruik de betekenis van de kern van iemands persoonlijkheid, alsof het om een natuurlijk en vanzelfsprekend gegeven gaat. Dit vanzelfsprekende aspect van identiteit wordt steeds vaker ter discussie gesteld onder andere onder invloed van globaliseringsprocessen en groeiende migratie in de wereld (Jenkins, 1996; 2008, Hall, 1996; Verkuyten, 1999; 2005). Zodra iemands identiteit niet meer als vanzelfsprekend en ‘normaal’ kan worden beschouwd, zullen mensen meer bezig zijn met hun identiteit en identiteitsvraagstukken (Barth, 1969; Cohen, 1985; Fisher Rosenthal, 1995; Woodward, 1997).

Hall (1996:1) wijst op de paradoxale situatie dat de aandacht vanuit de wetenschap voor ‘identiteit’ weliswaar is toegenomen, maar dat er tegelijkertijd sprake is van een toenemende kritiek op de bruikbaarheid van identiteit als wetenschappelijk concept. Deze kritiek is met name gestoeld op het feit dat in het wetenschappelijke debat verschillende betekenissen worden gegeven aan het begrip ‘identiteit’. Volgens Gruwez (2008:17) zijn er inmiddels zelfs zoveel verschillende invullingen aan het begrip identiteit gegeven dat het ‘een lege huls’ is geworden. In reactie op deze ontwikkeling pleiten Brubaker en Cooper (2000) ervoor ‘identiteit’ niet lan-

ger te gebruiken in wetenschappelijke analyses. Zij stellen dat identiteit als wetenschappelijk analyse instrument te ambigu is geworden en daarmee niet langer effectief. Jenkins (2008: 14-15) vindt het echter te voorbarig om het begrip identiteit in wetenschappelijke analyses te laten vallen: 'identity really does matter' (ibid, 2008:15). Door het begrip niet alleen goed af te bakenen, maar concreet in te vullen, hoeft in zijn visie geen afscheid te worden genomen van identiteit als wetenschappelijk analytisch concept.

In het debat over de bruikbaarheid van identiteit als wetenschappelijk concept heeft ook een perspectiefwisseling plaatsgevonden, door Verkuyten als volgt onder woorden gebracht:

*'Identiteit werd niet zo lang geleden als privaat en vastomlijnd beschouwd, terwijl het nu steeds meer als publiek en variabel wordt opgevat. Lag de nadruk voorheen op stabiliteit, eenheid, zekerheid, eenduidigheid en essentie, nu ligt het accent eerder op variabiliteit, fragmentatie, onzekerheid en meervoudigheid' (Verkuyten, 1999:6).*

Verkuyten verwijst hierbij naar het verschil tussen een meer essentialistische en constructivistische benadering van identiteit. De essentialistische benadering beschouwt identiteit als statisch en is gefixeerd op zuiverheid en continuïteit. De constructivistische benadering beschouwt identiteit als meervoudig en veranderlijk. De perspectiefwisseling vindt zijn oorsprong al in het werk van Barth. Deze maakte in 1969 een start met de herdefiniëring van de (essentialistische) concepten, ook al werd de term constructivisme destijds nog niet gebruikt. In zijn analyse zijn individuen geen gevangenen van hun culturele identiteit, maar doelbewust handelende actoren. Om die doelen te realiseren, worden, afhankelijk van de situatie, verschillen tussen "wij" en "zij" al dan niet benadrukt. Dit impliceert dat groepsgrenzen worden geconstrueerd en niet per definitie voortkomen uit cultuurverschillen tussen groepen. Het betekent eveneens dat groepsgrenzen naar gelang de situatie en context veranderlijk zijn. Hiermee geeft Barth aan dat identiteitsvorming niet statisch is, maar juist over een dynamische component beschikt. De nadruk die Barth legt op groepsgrenzen in plaats van 'the cultural stuff it encloses' (Barth, 1969:15), had een grote invloed op de perceptie van identiteit als veranderingsproces.

Het verzet van het constructivisme tegen een essentialistische opvatting van identiteit, wordt door Verkuyten als een onvruchtbare tegenstelling betiteld (Verkuyten, 1999:171). Hij wees in 1999 al op de onvolledigheid van een focus op het situationele en veranderlijke in identiteitsvormingsprocessen. Hij stelde dat in dergelijke gevallen ten onrechte voorbij werd gegaan aan stabiele en continue aspecten van identiteit. In zijn optiek is daarom een en/en-benadering zinvoller. Inmiddels is een tussenweg ontwikkeld en kiezen steeds meer wetenschappers voor

een benadering van identiteit, waarin zowel oog is voor processen van continuïteit als verandering bij identiteitsvorming (Hall, 1996; Ghorashi, 2003; Buitelaar, 2009).

Ik wil hierna beargumenteren dat het concept identiteit in deze studie wel degelijk mogelijkheden biedt inzicht in het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo- studenten te geven. In deze studie wordt identiteit beschouwd als een sociaal proces dat zich in verschillende contexten afspeelt. Deze benadering is voor een belangrijk deel gebaseerd op de constructivistische benadering van identiteit. In navolging van Hall (1996) en Verkuyten (1999) kies ik echter voor een tussenweg, waarin zowel oog is voor processen van verandering als continuïteit bij identiteitsvorming. Bovendien biedt het identiteitsconcept van deze studie ruimte aandacht te besteden aan de (strategische) positiekeuze van actoren in verschillende contexten. In de volgende paragrafen zal ik mijn benadering verder uitwerken.

### 2.3 Identiteit en macht

In deze paragraaf beoog ik te laten zien dat ik in deze studie het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo-studenten analyseer in relatie tot machtsverhoudingen binnen een sociale context. Die machtsverhoudingen zijn niet spontaan ontstaan, maar altijd het gevolg van gebeurtenissen in de tijd. Dit betekent dat de keuzes die Marokkaanse jongeren maken niet alleen worden beïnvloed door ervaringen en gebeurtenissen in het heden, maar eveneens zijn beïnvloed door ervaringen en gebeurtenissen uit het verleden. Omdat identiteit, zoals we gezien hebben, tot stand komt via relaties met anderen in specifieke contexten waarin (machts) verschillen tot uitdrukking komen (Hall, 1996:4), ontkomen we er niet aan om in de bijbehorende machtsprocessen die een rol spelen te kijken. Eerder is al beargumenteerd dat individueel handelen niet los kan worden gezien van de relatie tussen een individu en haar sociale omgeving (Verkuyten, 2005:10). Jenkins (1996) ziet identiteitsvormingsprocessen als een aaneenschakeling van interacties tussen individuen en groepen, waarbij individuen en hun ervaringen in de sociale omgeving centraal staan. Via deze interacties komt de perceptie van verschillen en overeenkomsten tussen mensen tot stand, die in het identiteitsvormingsproces een belangrijke rol speelt (Gazzah, 2008:53). Het continue en gelijktijdige proces van zelfdefinitie en definitie door anderen, op basis waarvan het identiteitsvormingsproces tot stand komt, wordt door Jenkins (2008:40) de ‘internal-external dialectic of identification’ genoemd. Eenzelfde benadering kiest Buitelaar (2009:27) die het construeren van identiteit typeert als ‘een aanhoudend proces van jezelf plaatsen en door anderen worden geplaatst in sociale verhoudingen’.

De indruk wordt vaak gewekt dat iemands identiteit zelf is gekozen en bestaat uit elementen waar mensen hun eigen invulling aan geven. Dat is slechts ten dele het geval. Mensen ontwikkelen niet ‘op zichzelf’ een identiteit (Prins, 2004), maar



identiteit wordt gevormd door het contact met anderen in een sociale context, zoals hiervoor is gesteld. En omdat identiteit een product is van de interactie tussen actoren en hun omgeving, kan dit voor mogelijke spanningen zorgen tussen diverse beschrijvingen van iemands identiteit, die met elkaar kunnen botsen. Actoren kunnen een beeld hebben van wie ze zijn, maar worden ook geconfronteerd met het beeld dat anderen hen toeschrijven (Wekker, 1998:47). Spanningen kunnen ook ontstaan tussen meerdere rivaliserende, deels overlappende identiteiten, door Verkuyten (1999:28;62) 'deelidentiteiten' genoemd. Net als Verkuyten (1999) dat doet, benadrukt Spencer (2006:26) dat iemands etniciteit, gender, nationaliteit, sociale klasse of seksuele geaardheid niet altijd gemakkelijk samengaan. Soms is er zelfs sprake van conflicterende deelidentiteiten (Hall, 1992:277).

Omdat in het contact met anderen vaak sprake is van ongelijke machtsverhoudingen (Hall, 1996: 4), vereist het verkrijgen van inzicht in identiteitsvormingsprocessen ook een analyse van machtsverhoudingen (Verkuyten, 1999:33). Verkuyten stelt dat macht vooral tot uiting komt in de alledaagse voorstelling van de werkelijkheid: 'hoe de dingen nu eenmaal zijn en behoren te zijn' (ibid, 1999: 33). Omdat macht tot uitdrukking komt in taal en dit kan leiden tot het plaatsen van mensen in bepaalde posities, is het voor groepen in een samenleving onmogelijk zich aan deze machtsprocessen te onttrekken.

In deze studie wordt macht gezien in de zin van Elias, die het woord 'macht' zelfs vervangt voor 'relatieve speelsterkte' (Elias, 1970:81). In de bestudering van machtsvraagstukken, legt Elias vooral de nadruk op de wederzijdse afhankelijkheden die bestaan in relaties tussen mensen. Hij stelt dan ook dat machtsverschillen groot of klein kunnen zijn, maar dat er altijd sprake is van een machtsbalans. Het is niet zo dat de ene persoon alle macht heeft en de andere persoon niets (ibid, 1970:100). Omdat 'macht' volgens Elias altijd bekeken moet worden als, afhankelijk van de context, wisselende machtsbalansen, sluit deze benadering aan bij identiteit en veldtheorie.

Zoals hiervoor is gesteld, komen identiteiten tot stand in relaties die gekenmerkt worden door machtsverschillen. In een multiculturele samenleving worden machtsverschillen binnen relaties tussen actoren nog pregnanter zichtbaar. Kortram (2004) wijst erop dat in interetnische relaties veelal sprake is van positie-toewijzing. Die toewijzing vindt plaats op basis van het onderscheid dat wordt gemaakt in 'wij' en 'zij' en is volgens haar gerelateerd aan etnische verschillen. Zij stelt dat 'wij' (autochtonen) in interetnische relaties voornamelijk handelende actoren zijn en dat 'zij' (migranten) voornamelijk toeschouwers zijn. Dit onderscheid onderstreept volgens haar de machtsverhoudingen die tussen de leden van een multiculturele samenleving bestaan en van invloed zijn op het identiteitsvormingsproces van migranten. Ook Bhabha (1996) stelt dat met name migranten een geringe invloed hebben op de wijze waarop anderen in diezelfde samenleving hen zien en beoordelen. Verkuyten (1999:34) benadrukt echter dat deze machtsver-

schillen niet absoluut zijn. Het is zeker niet zo dat mensen onderworpen zouden zijn aan dominante opvattingen die hen een identiteit zouden ‘opleggen’. Hij erkent echter wel dat de ruimte om tot eigen initiatief over te gaan voor de een beperkter kan zijn dan voor de ander, hetgeen hij relateert aan geldende ongelijke machtsverhoudingen binnen een samenleving.

In het voorgaande heb ik geprobeerd te laten zien dat identiteitsvorming plaatsvindt in en in relatie tot verschillende contexten waarbinnen machtsverschillen bestaan. In lijn met Hall, (1992:310); Jenkins (1996; 2008) en Brubaker en Cooper (2000) beschouw ik identiteit niet als afgebakend, maar beargumenteer ik dat identiteit tot stand komt via de verschillende posities die mensen innemen in verschillende contexten, waarbij de perceptie van overeenkomsten en verschillen een belangrijke rol speelt. Ik kies bovendien voor een benadering waarin zowel oog is voor processen van verandering als continuïteit bij identiteitsvorming (Hall, 1996; Verkuyten, 1999). In de volgende paragraaf zal ik de relatie tussen ‘veldtheorie’ en ‘identiteit’ nader duiden.

## 2.4 Laveren tussen dwang en vrijheid

In deze studie vormt de veldtheorie van Bourdieu een analytisch kader aan de hand waarvan ik probeer verschillende facetten van het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo-studenten te belichten. Door een combinatie van de veldtheorie van Bourdieu en het constructieve identiteitsbegrip kies ik feitelijk voor een benadering die geïdentificeerd kan worden als ‘actor in context’. Ik beschouw een veld niet als een scherp afgebakende wereld waarin onveranderlijke regels gelden, maar als domeinen waarin iemands leven zich afspeelt, waarbinnen ruimte is voor verandering en actoren geen willoze personen zijn. Ik beoog te laten zien dat er ruimte is voor actoren om betekenis te geven aan hun leven en hun identiteit. Tegelijkertijd probeer ik situaties te beschrijven waarin studenten worden beïnvloed in hun keuzes door enige dwang en disciplinerende vanuit het veld zelf. Behalve het geven van een karakterisering van een veld en het laten zien van de verwevenheid van velden, streef ik ernaar te laten zien hoe studenten zich schikken in de speelruimte waarin zij hun identiteit vormgeven, hetgeen wordt bepaald door de positie die ze in de afzonderlijke velden innemen.

Om een goede positie binnen een veld te bemachtigen, is kapitaal nodig, in het bijzonder kennis van de spelregels en een goede spelbeheersing. Het blijkt dat actoren niet voor elk spel evenveel spelgevoel ontwikkelen, hetgeen verschillende oorzaken kan hebben, zoals bijvoorbeeld opvoeding, sociale afkomst en ervaring (Thomson, 2008:58; Matthys, 2010). Deelname aan verschillende velden betekent niet alleen het combineren van verschillende spelregels, maar ook het spelgevoel zelf wordt verder gecompliceerd, omdat habitus van het ene veld niet zonder meer



toepasbaar is in andere velden (Bourdieu, 1989b:172). Bovendien veronderstelt deelname aan meerdere velden een diepgaand gevoel van de verschillende habitussen. De eenzijdige aandacht van Bourdieu voor het 'spel' en de 'spelregels' laat, zoals ook De Koning (2008) al benadrukt, weinig ruimte voor de analyse van de invloed van de werking van verschillende velden op de deelnemende actoren en de reflexiviteit van hun handelen. In navolging van Jacobs (1993) beargumenteer ik dat Bourdieu's veldtheorie voor een belangrijk deel wordt gekenmerkt door determinisme en Bourdieu een gelimiteerde plaats toekent aan bewuste acties van de actoren zelf. Met mijn studie probeer ik juist wel inzicht te bieden in beide facetten.

Identiteitsvorming van Marokkaanse hbo-studenten vindt plaats door verschillende vormen van kapitaal uit verschillende velden te hanteren. In de latere empirische hoofdstukken zal ik laten zien dat vermenging van kapitaalvorming betekent dat identiteitskeuzes en positionering steeds nieuwe vormen krijgen als gevolg van interactie binnen diverse velden. Het bij elkaar brengen van veldtheorie en identiteitstheorie geeft inzicht in de wijze waarop identiteitsvorming van Marokkaanse studenten verloopt en hoe zij gebruik maken van kapitaalvormen waarover in de verschillende velden wordt gestreden. Als gevolg van die permanente 'strijd' in de verschillende velden kan worden verwacht dat identiteitsvorming van deze jongeren een voortdurend laveren is. Het kunnen putten uit kapitaalbronnen afkomstig uit verschillende velden, zorgt ervoor dat er enige vrijheid ontstaat voor de actoren. Tegelijkertijd hebben velden wel degelijk een beperkende werking op de actoren door de dominante spelregels waaraan actoren geacht zijn zich te houden binnen het veld. Dit laat zien dat identiteit het resultaat is van een 'spel' met kansen en regels. Hoe dat 'spel' wordt gespeeld, het proces van identiteitsvorming, is waar het in deze studie om gaat.

In de drie velden die in dit onderzoek worden geanalyseerd, trachten Marokkaanse hbo-studenten hun leven vorm te geven en hun doelen te realiseren, hetgeen op een andere wijze kan plaatsvinden dan hun ouders dat doen. De verwachting is dat deze studenten soms instemmen met bestaande regels in een veld en zich hier soms, al dan niet openlijk, tegen verzetten. In dit onderzoek is wel degelijk sprake van velden met een eigen logica, velddwang en machtsstrijd, maar door het perspectief te verplaatsen naar de actoren in het veld, ontstaat ruimte in te gaan op de mate van handelings- en bewegingsvrijheid van de actoren binnen en tussen de velden en de mate waarin deze vrijheid in de afzonderlijke velden hun positie versterkt of verzwakt. Het bewegen binnen en tussen verschillende velden brengt verschillende veldlogica bij elkaar, hetgeen de studenten zowel mogelijkheden biedt als beperkingen. Marokkaanse studenten zijn echter geen willoze actoren, maar maken strategisch gebruik van de mogelijkheden die de diverse velden hen bieden. Anders gezegd zijn de vragen wie deze studenten 'zijn' en waar ze bij horen, situationeel bepaald en niet eenduidig te beantwoorden. In deze studie is daarom gekozen voor een theoretische benadering die het mogelijk maakt deze ge-

laagdheid van identiteitsbeleving, de positionering en de situationele context te laten zien. Binnen deze benadering is er zowel aandacht voor dynamiek, in de vorm van veranderingen en keuzeruimte van individuele Marokkaanse studenten, als voor continuïteit en de disciplinerende werking die van de verschillende velden kan uitgaan.

De focus in dit onderzoek ligt op het identiteitsvormingsproces van een specifieke groep Marokkaanse jongeren, i.c. Marokkaanse hbo-studenten, dat is geworteld in een complexe relatie van verschillende velden. De Marokkaanse studenten uit dit onderzoek bevinden zich in een belangrijke levensfase, omdat het ‘volwassen’ leven voor de meesten van hen na het afronden van hun hbo-opleiding zal aanvangen, in de vorm van een werkzaam leven en het vormen van een gezin. De identiteit en handelingsmogelijkheden van deze jongeren worden belicht in een periode waarin ze als etnische groep in een zeer negatief daglicht staan en dat zelf ook zo ervaren. ‘Marokkaan zijn’ roept enerzijds gevoelens van trots en verbondenheid op en anderzijds gevoelens van (plaatsvervangende) schaamte, onzekerheid, boosheid, gekrenkt zijn en vervreemding.

In het vervolg zal ik proberen te beschrijven hoe deze Marokkaanse studenten hun identiteit construeren op basis van hun deelname in verschillende velden. In de volgende hoofdstukken probeer ik de spanningsrelaties te laten zien die binnen de verschillende velden door Marokkaanse jongeren worden ervaren. Daarnaast belicht ik de strategieën die zij inzetten om met die spanningsrelaties te kunnen omgaan. Ik ga daarbij in op de diversiteit aan opvattingen, belevingen en handelingen die Marokkaanse jongeren ontwikkelen om hun positie ten opzichte van anderen binnen de verschillende velden te markeren.

De volgorde waarin de afzonderlijke velden worden toegelicht, heeft een logica. Het veld van de minderhedenpolitiek stel ik in hoofdstuk vier als eerste aan de orde omdat dit veld het meest omvattend en tegelijkertijd het meest diffuus is. Bovendien oefent dit veld een grote invloed uit op beide andere velden. In het vijfde hoofdstuk, het veld van de etnische gemeenschap, beschrijf ik uitvoerig het veld dat Marokkaanse studenten hun ‘thuis’ noemen. In de verschillende paragrafen over familie, onderlinge relaties, man-vrouw verhoudingen, religie en emancipatie laat ik zien hoe deze studenten opereren in dit veld dat zij zelf het belangrijkste in hun leven noemen. Het etnische veld is veelal het uitgangspunt van de studenten voor het benaderen van de andere velden en blijkt een belangrijk referentiepunt. Het onderwijsveld is het laatste veld, dat ik in hoofdstuk zes beschrijf. In dit veld is de beïnvloeding vanuit de andere velden pregnant zichtbaar. In dit voor hen relatief onbekende veld beogen Marokkaanse studenten hun toekomst zeker te stellen en een positie te verwerven in relatie tot medestudenten en docenten. Ze worden in dit proces niet alleen beïnvloed door de verwachtingen die vanuit hun familie aan hen worden gesteld, maar moeten tegelijkertijd ‘opboksen’ te-

gen dominante opvattingen vanuit het veld van de minderhedenpolitiek. Dat maakt het bewegen binnen dit veld een complexe en kwetsbare aangelegenheid.

Voordat het empirische materiaal wordt gepresenteerd, zal ik hierna echter eerst ingaan op de wijze waarop het onderzoek heeft plaatsgevonden. Ik beschrijf als het ware mijn 'route door de velden', die ik met de Marokkaanse studenten heb 'gelopen', met bijzondere aandacht voor de veranderende relatie tussen mij als docent/onderzoeker en de studenten als onderzoeksgroep.



### 3. Nabijheid en afstand: onderzoek naar ‘mijn’ studenten

#### Methodologische verantwoording en reflectie op de relatie tussen de onderzoeker en de onderzoeksgroep

*Logboek (februari 2007)*

Met twee Marokkaanse meisjes rijd ik terug in mijn auto naar de hogeschool. We zijn net bij het Amsterdamse stadsdeel Slotervaart geweest waar we een gesprek hebben gevoerd over een onderzoek dat zij zullen doen in het kader van hun afstudeeropdracht. De sfeer in de auto is opgetogen, de studenten zijn blij een leuke afstudeeropdracht te hebben bemachtigd en ik heb beloofd hen vanuit de hogeschool te zullen begeleiden. We verheugen ons op een inspirerende periode. Onderweg komt het gesprek op het verschil dat in een aantal Marokkaanse gezinnen wordt gemaakt tussen jongens en meisjes. De ene studente geeft aan voor zichzelf dezelfde ruimte op te eisen als haar broers, zelfs als dat tot conflicten leidt. De andere studente merkt op dat zij uit respect voor haar moeder niet alles doet wat ze graag zou willen. De vrijheid die haar broers hebben, geldt niet voor haar en zij legt zich daarbij neer. Omdat haar vader is overleden, wil ze in geen geval dat de omgeving haar moeder als een slechte moeder beschouwt die de opvoeding van haar kinderen niet onder controle heeft en haar dochters teveel vrijheid geeft. Als ik aangeef dat ik hen beiden begrijp en opmerk dat ik me in hun positie kan verplaatsen, merkt een van hen op: ‘Ja, Machteld, maar toch is het anders voor Nederlanders. Je kunt veel onderzoek doen naar Marokkanen of vriendschappelijk met hen omgaan, maar je blijft gewoon een Nederlander. Wat het echt, écht betekent om een Marokkaans meisje te zijn, dat kun je als buitenstaander niet helemaal begrijpen. Je bent toch anders’.

Het bovenstaande fragment is afkomstig uit mijn dagboek dat ik gedurende mijn onderzoek heb bijgehouden. Dit kleine fragment is onderdeel van een langjarig kwalitatief onderzoek. De wijze waarop de studente mij positioneert, als ‘Nederlands’ en dus ‘anders’, is typerend voor vrijwel alle studenten in dit onderzoek. Ik kan onderzoek doen naar Marokkanen, vriendschappen met hen opbouwen, maar ik kan nooit helemaal in de huid van een ‘Marokkaan’ kruipen, eenvoudigweg omdat ik ‘Nederlands’ ben.

Deze studie is gebaseerd op onderzoek dat ik tussen september 2005 en december 2009 heb verricht onder Marokkaanse studenten van de hogeschool INHolland, locatie Alkmaar en locatie Diemen. Het onderzoek heb ik uitgevoerd naast mijn werk als docent aan de opleiding Management Economie en Recht van de hogeschool. Vanuit mijn functie als docent had ik de afgelopen twaalf jaar al veel kennis en ervaring opgedaan met Marokkaanse studenten. Toch heb ik geprobeerd de studenten ‘blanco’ tegemoet te treden en is het uitgangspunt van Tennekes ‘ik wil verwonderd zijn’ (Tennekes, 1995: 9) het vertrekpunt van dit onderzoek geweest.

Ik wilde aan de hand van kwalitatieve onderzoeksmethoden inzicht bieden in de complexe wijze waarop het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo- studenten plaatsvindt. De eerste stap die hiervoor gezet moest worden, was contacten leggen met Marokkaanse jongeren en ervoor te zorgen dat zij mij als onderzoeker vertrouwden en accepteerden. Dat leidde er, vooral in de beginfase, toe dat ik steeds benadrukte dat mijn beeld van Marokkanen in Nederland in het geheel niet was beïnvloed door de media, dat er naast verschillen ook heel veel overeenkomsten bestaan tussen Marokkanen en Nederlanders en dat ik via mijn onderzoek een waarheidsgetrouwer beeld wilde schetsen van Marokkaanse jongeren dan nu vaak het geval is. Wax (1971: 43) merkt op dat veel onderzoekers bijna geobsedeerd zijn door het verlangen geaccepteerd te worden door de onderzoeksgroep en te worden beschouwd als een van hen. Zij wijst erop dat veel onderzoekers zich desalniettemin na enige tijd realiseren dat ze in de ogen van de onderzoeksgroep altijd ‘de ander’ zullen blijven (ibid, 1971: 43). Zowel De Jong (2007) als De Koning (2008) stellen eveneens vast dat zij in de beginperiode van hun onderzoek zo graag bij hun onderzoeksgroep wilden horen, dat ze bepaald gedrag van de onderzoeksgroep overnamen en naar overeenkomsten zochten tussen henzelf en de onderzoeksgroep, maar door diezelfde onderzoeksgroep ook telkens werden gewezen op hun ‘anders zijn’. Het fragment aan het begin van dit hoofdstuk laat zien dat deze positietoewijzing ook in mijn onderzoek plaatsvond.

Een belangrijk kenmerk van mijn onderzoek is dat het heeft plaatsgevonden in een periode waarin Marokkanen in Nederland, maar ook de Islam en moslims, in toenemende mate in de publieke belangstelling zijn komen te staan. Dit heeft invloed gehad op de keuzes die ik als onderzoeker moest maken, omdat ik me terdege de politieke betekenis van mijn tekst realiseerde. Deze studie is een poging tot het presenteren van een onderbouwd verhaal over een specifieke groep binnen de Nederlandse samenleving. Ik probeer daarmee een antwoord te geven op het politieke debat waarin de nuance vaak ver te zoeken is. De publieke belangstelling van Marokkaanse-Nederlanders heeft zeker ook invloed gehad op de wijze waarop ik als onderzoeker door de Marokkaanse studenten (en hun familie-, vrienden-, en kennissenkring) werd gezien, zoals ook andere onderzoekers tijdens hun onderzoek hebben ervaren (Jonkers, 2003; Van den Berg, 2007 en De Koning, 2008). In

het bijzonder bij de bezoeken aan de studenten thuis werd ik voortdurend geconfronteerd met de wijze waarop door Marokkaanse studenten en hun familie werd gecategoriseerd. Veel Marokkaanse ouders verontschuldigen zich voor hun gebrekkige Nederlandse taalbeheersing en lieten veelvuldig weten dat hun kinderen op het goede pad zijn gebleven en hun opvoeding daaraan had bijgedragen. Ook vaders lieten mij expliciet weten dat ze hun hele leven lang hadden gewerkt of nog altijd werkzaam zijn. Door het maken van deze opmerkingen, werd zichtbaar dat dominante opvattingen die binnen de Nederlandse samenleving bestaan ten aanzien van Marokkanen in Nederland een grote invloed hebben op de wijze waarop het contact tussen 'Marokkanen' en 'Nederlanders' plaatsvindt en er vanuit Marokkaanse zijde een sterke behoefte aanwezig is deze opvattingen te weerleggen. Ik heb me vaak onprettig gevoeld in dergelijke situaties. Bovendien merkte ik dat ik er moeite mee had mezelf steeds te moeten 'verdedigen' tegenover het beeld dat onder veel Marokkanen leeft dat 'elke Nederlander' een negatief beeld heeft van Marokkanen en de Islam en bovendien, al dan niet openlijk, sympathieën koestert voor politici die deze gevoelens tot hun kapitaal maken.

Desondanks heb ik me vrijwel overal direct geaccepteerd gevoeld en werd regelmatig gezegd dat ik tenminste snapte hoe het bij 'Marokkanen' ging. Een aantal studenten merkte zelfs op dat ik op een 'echte' Marokkaan -of 'bijna-insider', zoals De Koning (2008:70) het omschrijft- ging lijken, omdat ik steeds meer inzicht kreeg in hun opvattingen en gedrag. De acceptatie van mij als onderzoeker is waarschijnlijk versneld door het al aanwezige contact tussen mij en een aantal van de studenten in mijn rol als docent. Ik realiseer me overigens wel dat ik als Nederlandse vrouw gemakkelijker toegang had tot ieder gezinslid van de Marokkaanse studenten. Op basis van wat Van den Berg Eldering (1979) heeft ervaren, schat ik in dat als ik een Nederlandse man zou zijn geweest, het contact met de familie, in het bijzonder met moeders en zussen, een stuk minder eenvoudig zou zijn geweest.

In het publieke debat over Marokkaanse jongeren in Nederland wordt veelvuldig *over* hen gesproken. Voor dit onderzoek heb ik geprobeerd deze jongeren zelf aan het woord te laten, zodat ook het 'insiders perspective' aan bod komt, een perspectief dat in het huidige debat en in veel onderzoek over Marokkanen ontbreekt. Hoewel ik een groep Marokkaanse hbo-studenten een periode langdurig en intensief heb gevolgd in een bepaalde omgeving, kunnen de uitkomsten van dit onderzoek echter niet worden gegeneraliseerd naar alle Marokkaanse jongeren in Nederland. Wat het onderzoek wel biedt, is inzicht in de complexiteit en gelaagdheid in de sociale werkelijkheid van deze studenten, die hun identiteit vormgeven in een leven dat zich in meerdere velden afspeelt. Door in het onderzoek patronen en mechanismen binnen de verschillende velden bloot te leggen op basis van de interviews met de studenten en observaties in verschillende situaties, heb ik geprobeerd een toevoeging te maken aan het debat over migranten. Aan de hand van het

gekozen theoretische perspectief in dit onderzoek ben ik in staat de gevonden mechanismen te relateren aan sociale situaties die vergelijkbaar zijn.

Ik realiseer me overigens terdege dat het een onmogelijke opgave is ‘de waarheid’ te laten zien in onderzoeken die menselijke fenomenen beschrijven. Ik beschouw het dan ook als een realistischer doel na te gaan hoe dominante opvattingen menselijk gedrag beïnvloeden, welke actoren een belangrijke rol spelen binnen een bepaald veld en welke machtsverhoudingen in dit proces zichtbaar zijn. Met Van Maanen (1988) stelt Duijnhoven (2010) terecht dat de sociale werkelijkheid geconstrueerd is en daarmee impliciet onderwerp van verschillende interpretaties in een ‘never ending debate’ (Alvesson en Skölberg, 2000:276). Ik ben me ervan bewust dat deze studie, de gekozen citaten, het plaatsen van deze citaten in bepaalde contexten een door mij geconstrueerde beschrijving vormt van Marokkaanse studenten in hun alledaagse werkelijkheid. Door dit constructieproces inzichtelijk te maken, hoop ik te laten zien dat het om een plausibele weergave gaat van hun sociale werkelijkheid.

Ten slotte wil ik benadrukken dat het onderzoek is gebaseerd op datgene wat de studenten mij tijdens de vele gesprekken hebben verteld. De wijze waarop zij tegen de werkelijkheid aankijken en hoe die door deze studenten wordt geconstrueerd, vormt de basis van mijn onderzoek.

In de volgende paragrafen wil ik het verloop van de interviews en het veldwerk verder uitdiepen. Daartoe beschrijf ik nauwkeurig de diverse onderzoekslocaties en hoe ik daar te werk ben gegaan, om uiteindelijk al reflecterend terug te keren bij het onderwerp waarmee ik begon: de relatie tussen mij en de onderzoeksgroep.

### **3.1 Kwalitatief onderzoek: participerende observatie en (focusgroep) interviews**

Dit onderzoek beoogt een inkijk te bieden in de wijze waarop Marokkaanse studenten betekenis geven aan de hun omringende wereld, evenals de specifieke contexten waarin hun identiteitsvorming plaatsvindt. Volgens 't Hart e.a. (1999) is onderzoek naar betekenisgeving per definitie kwalitatief van aard. Kwalitatief onderzoek is echter niet onbetwist. Met name de vermeende valkuil van subjectiviteit en oncontroleerbaarheid wordt bij kwalitatief onderzoek vaak naar voren gebracht. Deze kritiek komt overigens niet alleen vanuit kwantitatief ingestelde tradities, ook binnen de kwalitatieve stroming is de aard, betrouwbaarheid en geldigheid van verworven kennis via kwalitatief onderzoek een voortdurend discussiepunt (Van Maanen, 2009). Het gaat dan bijvoorbeeld om de vraag in hoeverre een onderzoeker via kwalitatief onderzoek de sociale werkelijkheid als onafhankelijke realiteit kan beschrijven. Hermans (1994:71) stelt bijvoorbeeld dat de onderzoeker



zelf de representatie van datgene wat hij onderzoekt beïnvloedt door zowel zijn participatie als door zijn eigen vooronderstellingen.

Het is niet mijn bedoeling me te zeer te mengen in deze discussie. Ik zie dit onderzoek als een constructie, waarin ik door mijn dubbelrol als docent en onderzoeker (onder mijn eigen studenten) verschillende posities inneem. Ik realiseer me terdege dat mijn positie in de verschillende velden effecten heeft gehad op de onderzoeksinformatie die ik heb gevonden. In dit hoofdstuk geef ik daar rekenschap van in de vorm van verantwoording en reflectie op mijn positiekeuze en complexiteiten die de combinatie docent en onderzoeker oplevert.

De gehanteerde onderzoeksstrategie is het beste te omschrijven als een combinatie van verschillende kwalitatieve methoden van onderzoek ('t Hart e.a. 1999:270). Het gaat daarbij zowel om persoonlijke- en focusgroep interviews als participerende observatie. Daardoor heen geweven zit (onvermijdelijk) het verhaal van mij als onderzoeker en 'mijn' studenten, waarmee de tekst ook trekken krijgt van een 'confessional tale' (Van Maanen, 1988:102). Een kenmerk van een 'confessional tale' is de verpersoonlijkte stijl waarin wordt geschreven, waarin de schrijver ook ingaat op de onvolkomenheden in het onderzoek. Met behulp van deze verhaalmethodologie heb ik niet alleen getracht de empirische gegevens zo weer te geven dat er een veelheid aan informatie, emoties en gedachten in kon worden verwerkt, maar probeer ik ook te laten zien welke facetten mij hoofdbrekens hebben bezorgd in en tijdens dit onderzoek.

Volgens Van Maanen (2009:251) is er in een etnografie sprake van een haast 'obsessieve focus' op de empirie. Van Maanen (2010:12) beschrijft een etnografie als volgt: 'Ethnography is the study and representation of culture as used by particular people, in particular places, at particular times'. Er zijn elementen in dit onderzoek die overeenkomen met bovenstaande beschrijving. In dit onderzoek gaat het om de wijze waarop cultuur, als element van identiteitsvorming van Marokkaanse hbo- studenten, in specifieke velden en in een specifiek tijdsgewricht een rol speelt. In deze studie gaat het om een 'moderne' vorm van etnografie (Wittel, 2000:1-2); een langdurige studie waarin de studenten worden gevolgd in hun omgeving die breder is dan de vroegere notie van 'veld' als -geografisch- afgebakend onderzoeksgebied (ibid, 2000:2-3). Hierdoor ontstaat niet alleen inzicht in de wijze waarop de studenten hun identiteit(sbeleving) beschrijven, maar ook in het gedrag dat ze in het dagelijkse verkeer laten zien. Het is de expliciete doelstelling van dit onderzoek geweest beide aspecten te belichten in de analyse van het onderzoeksmateriaal.

### *Onderzoek doen 'at home'*

De onderzoeksgroep bestond uit veertig Marokkaanse studenten (twintig mannelijke en twintig vrouwelijke), die studeren aan de Hogeschool Inholland of inmid-

dels zijn afgestudeerd. Het merendeel van hen is in Nederland geboren en kan worden gekarakteriseerd als tweede generatie migranten. Alle studenten studeren (of studeerden) aan de School of Economics, locatie Diemen of locatie Alkmaar.

Door mijn werk als docent aan de hogeschool ontmoet ik veel Marokkaanse studenten. Omdat ik gedurende de twaalf jaar die ik binnen de hogeschool werk een goede band met de meeste studenten heb opgebouwd, was het relatief eenvoudig deze doelgroep te bereiken en hen te bewegen deel te nemen aan het onderzoek. Ik heb geen afwijzende reacties van Marokkaanse studenten gekregen. Via de eerste deelnemende Marokkaanse studenten is het aantal studenten in het onderzoek langzaam uitgebreid. Dit 'sneeuwbaaleffect' ('t Hart e.a., 1999:238) leverde een betrokken onderzoeksgroep op. Via een bevriende collega in Alkmaar heb ik contacten gelegd met een Marokkaanse docent, die het eerste contact heeft gelegd met de deelnemende studenten uit Alkmaar. Door contacten te leggen met relevante personen in de eigen omgeving van deze studenten, bleek het vinden van Marokkaanse studenten die mee wilden werken aan het onderzoek eenvoudiger (Berg, 2001: 88-89). Van de veertig studenten is vrijwel iedereen in de jaren tachtig geboren. Van de mannelijke studenten waren er acht in Marokko geboren, van de vrouwelijke studenten drie. Hun ouders zijn allemaal in Marokko geboren, met uitzondering van een studente die een (autochtone) Nederlandse moeder heeft. Het merendeel van de mannelijke studenten is via de weg vmbo-mbo in het hoger beroepsonderwijs gekomen. Het merendeel van de vrouwelijke studenten via de havo. De interviews zijn afgenomen van studenten die zich in alle leerjaren bevonden. Van de mannelijke studenten waren er gedurende het veldwerk twee getrouwd. Momenteel zijn van deze groep studenten acht studenten getrouwd, waarvan inmiddels een gescheiden. Van de vrouwelijke studenten waren er gedurende het veldwerk drie getrouwd, momenteel zeven, waarvan een gescheiden.

Deze studie is vooral gebaseerd op mijn gesprekken met de geselecteerde veertig Marokkaanse studenten. Met hen heb ik een langdurig en intensief contact opgebouwd. Via de studenten kwam ik haast als vanzelf in contact met familie en verwanten, maar ook met vrienden en vriendinnen uit het netwerk van de studenten. Daarnaast heb ik met andere Marokkaanse studenten en Marokkaanse jongeren die ik tijdens en buiten mijn werk ontmoette veel gesprekken gevoerd over het onderzoek. De inzichten uit al die gesprekken zijn eveneens in het onderzoek verwerkt. Uiteindelijk zijn op deze manier circa honderd Marokkaanse jongeren bij dit onderzoek betrokken geweest. Hoewel de kern van het empirisch materiaal bestaat uit studenten van de hogeschool Inholland, bieden mijn bevindingen inzicht in de bredere problematiek van de situatie van etnische minderheden in het Nederlandse (hoger) onderwijs.

Onderzoek doen binnen de eigen werkomgeving wordt door Alvesson (2009:159) 'at-home ethnography' genoemd. Omdat een onderzoeker in een dergelijke setting op een natuurlijke wijze toegang heeft tot en actief deelneemt aan de

organisatie, kan volgens hem geen sprake zijn van een etnograaf in de zin van een 'professional stranger' (ibid, 2009:159). Door de betere toegangsfaciliteiten kan at-home ethnography echter juist een meeromvattend beeld schetsen van de alledaagse praktijk. Wel wijst Alvesson erop dat onderzoekers kritisch moeten reflecteren op de eigen vooringenomenheid vanwege de verwevenheid met de cultuur van de organisatie waarin het onderzoek plaatsvindt (Alvesson, 2009:163; 167). Later in dit hoofdstuk en in de epiloog kom ik hierop terug.

Behalve de relatief eenvoudige toegang tot de onderzoekspopulatie en hun wijdere netwerk, betekende (deels) at-home onderzoek doen ook dat ik mijn analyses op vrijwel elk gewenst moment kon afstemmen met de studenten vanwege het feit dat ik mij vrijwel dagelijks tussen Marokkaanse jongeren bewoog. Het letterlijk afstand nemen van de onderzoeksgroep als strategie om de benodigde reflexiviteit te ontwikkelen (Ybema en Kamsteeg, 2009:112), was in mijn geval vrijwel onmogelijk. Ik bevond me immers een aantal dagen per week op de hogeschool, omringd door Marokkaanse studenten. Tijdens de afronding van mijn onderzoek heb ik een half jaar lang geen colleges gegeven zodat het directe contact met de studenten afnam. Bovendien heeft het analyseproces en het schrijfproces zelf niet op de hogeschool plaatsgevonden, maar op andere locaties, waardoor fysieke en geestelijke afstand ontstond. Dat het manoeuvreren tussen 'insider' en 'outsider' desalniettemin soms tot een interne strijd leidde, beschrijf ik eveneens later in dit hoofdstuk en in de epiloog.

### *De relatie met de Marokkaanse studenten*

Vanaf het moment dat ik startte met het formuleren van de kaders van deze studie in 2005, begon ik met het benaderen van Marokkaanse studenten. Door mijn werk had ik veel contact met studenten en ik merkte al snel dat ik tijdens de ervaringen die ik opdeed in mijn werk, voortdurend een koppeling maakte naar mijn eigen onderzoek, ook voorafgaand aan de interviews met de Marokkaanse studenten. Deze ervaringen, losse opmerkingen of concrete gesprekken heb ik in een logboek ondergebracht. Vanaf september 2006 zijn de officiële interviews gestart met Marokkaanse studenten van de locatie Diemen. Vanaf januari 2007 zijn de Marokkaanse studenten van de locatie Alkmaar benaderd. In de periode daarna, tot december 2009, hebben de vervolgesprekken plaatsgevonden en zijn de onderzoeksuitkomsten met de focusgroep besproken. Gedurende het hele onderzoek heb ik met een groot aantal Marokkaanse studenten en oud-studenten een intensief mail- en telefonisch contact onderhouden. Uit deze bronnen, evenals de ontvangen sms-berichten, is eveneens geput bij de analyse van de onderzoeksresultaten. Ze boden een aanvullende hoeveelheid informatie. In het bijzonder tijdens de vaak langdurige telefoongesprekken en in het mailcontact werden per-

soonlijke visies en perspectieven op thema's die relevant waren in dit onderzoek uitgewisseld.

Omdat het merendeel van de Marokkaanse studenten mij al kende en het onderzoek een lange periode in beslag heeft genomen, ontstond met veel studenten een vertrouwensband. Net als De Koning (2008) dat deed, constateerde ik dat deze vertrouwensband ervoor heeft gezorgd dat mijn onderzoeksgegevens nauwkeuriger en verfijnder waren dan met survey-achtig onderzoek mogelijk zou zijn geweest. Bovendien had ik niet alleen intensieve contacten met de studenten, maar ook met hun familie. Dat ik toegang had tot de persoonlijke omgeving van de studenten, ervoer ik tijdens het onderzoek zelf als tamelijk vanzelfsprekend. Achteraf realiseerde ik me dat het heel bijzonder is geweest. Bleek (1978:3 in Jonkers, 2003:28) stelt bijvoorbeeld dat 'huisbezoek' een bezigheid is waar menig antropoloog voor zou tekenen en zeker geen vanzelfsprekendheid is. Ik ben er overigens van overtuigd dat het als 'buitenstaander' veel lastiger zou zijn geweest een ingang te creëren binnen de Marokkaanse families. Onderzoek doen binnen 'de' Marokkaanse gemeenschap blijkt namelijk niet altijd eenvoudig te zijn. Toegang krijgen tot de doelgroep, ook wel 'getting in' genoemd (Berg, 2001:136-139), of het nu gaat om Marokkaanse moeders (Jonkers, 2003; Van den Berg, 2007), Marokkaanse probleemjongeren (Werdmölder, 2005; De Jong, 2007), of om gezinnen waarbinnen zich problemen voordoen (Kleijwegt, 2005; Jurgens, 2007), blijkt veelal een moeilijke aangelegenheid waarvoor verschillende oorzaken worden aangevoerd. Wantrouwen ten opzichte van de onderzoeker speelt een belangrijke rol. Obdeijn, De Mas en Hermans (2002), evenals Chafik (2004), stellen dat de historische achtergrond van Berbers hierbij een relevante rol speelt. Volgens hen leefden Berbers in Marokko veelal in stamgemeenschappen, die bovendien veelal waren gesitueerd in een relatief onveilige omgeving waarin je iemand niet zomaar kon vertrouwen. Een onderzoeker is een 'buitenstaander' van wie je nooit zeker weet wat deze met de onderzoeksgegevens gaat doen. Van den Berg (2007:58-59) noemt verder schaamte en een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal als factor. Ten slotte zijn Marokkanen zich bewust van het negatieve beeld dat van Marokkanen bestaat binnen de Nederlandse samenleving. Dat bewustzijn vormt een drempel voor voldoende vertrouwen om informatie te verstrekken (ibid, 2007:58-59). Desalniettemin worden Marokkanen, in vergelijking tot bijvoorbeeld Turken, als een 'opener groep' beschouwd. Turken blijken, nog meer dan bij Marokkanen het geval is, te zijn gericht op de eigen etnische groep (Dagevos, 2008; Gijsberts en Dagevos, 2010:110).

Waar De Koning 'de huiselijke dimensie van het alledaagse leven' (2008:53) niet te zien kreeg, heb ik uitgebreid kennisgemaakt met de thuissituatie van de Marokkaanse studenten. 'Achter de voordeur komen', door de journaliste Kleijwegt (2005) als bijna onmogelijk beschouwd, bleek voor mij geen enkel probleem te zijn. Verschillende wetenschappers hebben overigens gewezen op de 'wederzijdse

dienstverlening' of reciprociteit die kenmerkend zou zijn in het contact met Marokkanen (Van der Meer, 1984; Hermans, 1985). Omdat ik als docent bekend stond als iemand waar je naartoe kon als je problemen had, had ik enig krediet opgebouwd. Studenten voor wie ik tijdens hun studie iets had kunnen betekenen, gaven aan dat ik 'altijd' op ze kon rekenen. Ik heb overigens nooit het gevoel gehad dat de Marokkaanse studenten andere motieven hadden dan om mij te helpen. Ze deden het in ieder geval niet om hogere cijfers te krijgen of het gemakkelijk af kunnen ronden van hun scriptie, omdat ik kennelijk voldoende duidelijk wist te maken dat ik mijn positie en taak als docent zeer serieus neem.

Ik heb overigens ook regelmatig Marokkaanse studenten bij mij thuis uitgenodigd en met een aantal studenten is ook buiten het werk een persoonlijke band opgebouwd. Ik kan niet ontkennen dat de relatie tussen betrokkenheid en distantie bij de onderzoeksgroep daardoor wel eens complex werd en ik spanningen voelde tussen mijn rol als onderzoeker, als docent en als vriendin. Deze spanningen ontstonden vooral wanneer ik deze persoonlijke contacten als informatiebron wilde gebruiken in mijn onderzoek. Daardoor voelde ik regelmatig ethische dilemma's. Ik heb me in dergelijke situaties altijd afgevraagd of en in hoeverre de integriteit van de betreffende student wordt geschonden. Ik kom hier later nog op terug.

Naast mijn eigen onderzoek, heb ik samen met vier Marokkaanse studenten voor de hogeschool in 2005 ook een kleinschalig onderzoek in Marokko uitgevoerd en daarvoor met hen de steden Casablanca, Rabat, Fes en Tetouan bezocht. Daarnaast was het doel om contacten te leggen met organisaties en universiteiten in Marokko. Het bezoek aan Marokko was voor mij heel belangrijk. Het gaf me niet alleen inzicht in de achtergrond van de meereizende studenten, maar ook inzicht in de leefsituatie van Marokkanen in Marokko, in het bijzonder van de familieleden van de studenten die we bezochten. In Tetouan verbleven we in het huis van de ouders van een van de studenten. Mijn verblijf in Marokko heeft me niet alleen meer inzicht gegeven in de achtergronden van (gedragingen van) Marokkaanse studenten. Het feit dat ik in Marokko was geweest en daar op een positieve manier over verhaalde, zorgde ervoor dat contacten met Marokkaanse studenten werden vergemakkelijkt.

Voorafgaand aan de interviews heb ik met alle Marokkaanse studenten een individueel gesprek gevoerd waarin ik het doel en het belang van het onderzoek toelichtte. Ik heb aangegeven dat alle informatie vertrouwelijk zou worden behandeld, dat studentnamen nooit aan citaten werden gekoppeld en dat alle studenten in zage in de eindversie van het onderzoek mochten krijgen. Tevens deelde ik vooraf een vragenlijst uit. Deze vragenlijst was bedoeld om de algemene gegevens van de studenten te inventariseren, maar ook liet ik ze hun motivatie om mee te doen aan het onderzoek toelichten. Aan de hand van semi- gestructureerde vragenlijsten heb ik de studenten ten minste drie keer geïnterviewd. De interviews namen minimaal twee uur per keer in beslag. In het begin waren de gesprekken meer algemeen en

informeel van aard, naarmate het onderzoek vorderde waren de gesprekken meer gericht op de specifieke thema's die centraal staan in het onderzoek. De thema's die in dit onderzoek een bijzondere plaats hebben, geef ik hieronder weer:

**Familiale achtergrond:** *herkomst van de ouders, migratiegeschiedenis, beroep en opleiding van de ouders, woonplaats in Nederland, familiale samenstelling, plaats in het gezin van de student, gezinscohesie, materiële aspecten;*

**Visie op Nederlandse samenleving:** *perceptie van Marokkaan zijn binnen de Nederlandse samenleving, opvattingen over integratie, opvattingen over het huidige integratiedebat, opvattingen over succesvol zijn binnen de Nederlandse samenleving (betekenis van de hbo-opleiding in dit verband), opvattingen over thuis voelen binnen de Nederlandse samenleving, opvattingen over kansen en beperkingen binnen de Nederlandse samenleving;*

**Visie op eigen cultuur en identiteit:** *opvattingen over de eigen cultuur (belemmeringen en kansen), perceptie over de eigen identiteit, perceptie ten aanzien van het Marokkaan (of moslim) zijn, opvattingen over de eigen cultuur binnen de Nederlandse samenleving, opvattingen over verschillen tussen Marokkanen in Nederland, opvattingen over verschillen tussen Marokko en Nederland; visie op Marokkaanse vrienden(groepen);*

**Gender:** *opvattingen over man of vrouw zijn binnen de Marokkaanse cultuur en binnen de Nederlandse samenleving, de wijze van acteren van Marokkaanse mannelijke en vrouwelijke studenten binnen de Nederlandse samenleving, binnen de eigen etnische groep en binnen de hogeschoolomgeving;*

**Visie op onderwijs:** *stimulans vanuit de ouders ten aanzien van de studieloopbaan, eigen visie op de studie (motivatie, doel van de opleiding), verschil tussen zwarte en witte hogeschool in studiebeleving van studenten, perceptie van kansen en beperkingen vanuit de opleiding, perceptie van docenten en medestudenten, toekomstige beroepsvoorkeur;*

**Motivatie:** *opvattingen over de wijze waarop en waardoor studenten worden gemotiveerd c.q. gedemotiveerd om doeleinden te bereiken in hun leven, opvattingen over status en -symbolen en toekomstidealen.*

De interviews hebben op diverse plekken plaatsgevonden: binnen de hogeschool, binnen de stage- of werkorganisatie, in restaurants, in Marokko zelf, maar ook in de privé omgeving van de studenten. Door deze verschillende interviewlocaties werd mij de mogelijkheid geboden observaties te verrichten in de afzonderlijke



omgevingen en ontstond voor mij tevens de mogelijkheid in contact te treden met familie, docenten en stagebieders van de studenten. Ik heb daarbij zoveel mogelijk getracht als 'a self-conscious performer' (Berg, 2001: 89-112) op te treden, waarbij ik mezelf niet alleen bewust probeerde te maken van de rollen, het optreden en het voorkomen van de Marokkaanse studenten, maar ook die van mijzelf gedurende het onderzoek, hetgeen ik ook in de onderzoeksnotities heb verwerkt.

Wanneer ik interviews afnam met de studenten, heb ik altijd een notatieblok gebruikt, via stenografie kon ik alle gesprekken vrijwel letterlijk weergeven. Uit eigen ervaring weet ik dat recorders veelal voor een onprettige spanning zorgen, die de kwaliteit van de gesprekken in negatieve zin zou beïnvloeden. Wanneer ik bij de studenten thuis was, maakte ik ter plaatse geen aantekeningen. Dat deed ik pas achteraf, omdat ik de sfeer niet wilde verstoren en de gesprekken zo 'normaal' mogelijk wilde laten verlopen. Alle gesprekken met studenten zijn verwerkt in uitvoerige stukken met citaten en sfeerbeschrijvingen. Het voorafgaand aan het interview laten zien van de gemaakte foto's van de deelnemende studenten, brak meteen al het ijs. Na afronding van elk interview maakte ik een foto en een afdruk daarvan hing ik op in mijn werkkamer. Veel studenten kwamen regelmatig naar mijn kamer om te kijken of ze zichzelf al tussen de foto's zagen of om na te gaan of er alweer nieuwe foto's hingen van studenten die ze kenden.

Tijdens de interviews merkte ik al snel dat de studenten het prettig vonden over onderwerpen te praten die hen bezighielden. Ik merkte dat de studenten graag met mij wilden praten, of, zoals Brouwer (1997:19) het treffend formuleert: 'Zij wilden graag hun stem laten horen, zij hadden hier dikwijls lang mee gewacht'. Ik heb geprobeerd een zodanige sfeer tot stand te brengen tijdens de interviews dat de studenten zich vrij voelden hun visie op verschillende thema's te geven. Ik heb gepoogd bij hen een mogelijk gevoel van onveiligheid weg te nemen door hen op een open en respectvolle wijze te benaderen, hen ook bij mij thuis uit te nodigen en hun op deze wijze inzicht te geven in mijn persoonlijke leven. Door deze informele sociale bijeenkomsten werd mijn rol als onderzoeker minder sterk geaccentueerd. De weinige studenten die in de beginfase van een interview enige terughoudendheid betrachttten, gaven na het interview aan dat ze vanuit hun opvoeding hebben meegekregen dat je niet zomaar alles moet vertellen aan iemand van buiten de familie omdat het jouw positie zou kunnen schaden. In de vervolggesprekken was dan vaak minder terughoudendheid te merken. Dat de studenten het onderzoek als relevant beschouwden, heeft hier zeker aan bijgedragen.

Aangezien het merendeel van de Marokkaanse studenten van de locatie Diemen mij al kende, verliepen de gesprekken vrij open en gemakkelijk. De Marokkaanse studenten van de locatie Alkmaar waren in de beginfase wat meer terughoudend, in latere gesprekken was daar geen sprake meer van. Mijn verwachting was dat met name Marokkaanse mannelijke studenten het moeilijker zouden vinden open te zijn tegen mij dan Marokkaanse vrouwelijke studenten. Toch is het onderlinge

contact op een vrij natuurlijke wijze verlopen en heb ik nauwelijks verschillen gemerkt in de openheid van mannelijke of vrouwelijke studenten. Wel was het zo dat vrouwelijke studenten sneller specifieke (vrouwelijke) kwesties aanroerden of vertelden over het soms moeizame contact met hun familie. Het waren ook vooral vrouwelijke studenten die regelmatig aan mij vroegen of specifieke aangelegenheden, bijvoorbeeld moeizame familierelaties of sociale controle, ook binnen Nederlandse families plaatsvonden.

De interviews hebben allemaal plaatsgevonden in het Nederlands. Gesprekken met ouders of familie waren voornamelijk in het Nederlands, soms in het Arabisch of Berbers, waarbij de studenten als tolk fungeerden.

### *Een focusgroep als reflectiebron*

Naast de individuele gesprekken die met de Marokkaanse studenten hebben plaatsgevonden, heb ik een groep geformeerd van tien Marokkaanse studenten die ik een aantal keer als focusgroep heb gebruikt om te reflecteren op informatie die uit het onderzoek naar voren kwam. Deze groep bestond uit vier mannelijke en zes vrouwelijke studenten, die tijdens het onderzoek zes keer bij elkaar is gekomen. De focusgroep had een dubbele functie. Enerzijds waren zij in staat te reflecteren op het onderzoeksmateriaal, anderzijds verstrekten zij mij aanvullende informatie. Op deze wijze was ik in staat op een redelijk snelle wijze veel kwalitatief materiaal te 'checken' en te verzamelen, waarbij ik tevens de interactie tussen de groepsleden heb geobserveerd. Het gedrag en de lichaamstaal van de studenten heb ik zoveel mogelijk proberen te verwerken in mijn onderzoeksnotities (Berg, 2001:117), hetgeen overigens ook voor de individuele interviews geldt. Als thema's zoals familierelaties, man-vrouw verhoudingen of religie aan de orde kwamen, ontstonden vaak hevige discussies die gepaard gingen met veel stemverheffing en gebaren over en weer, overigens altijd in goede harmonie.

De studenten waren ook buiten deze sessies om een waardevolle 'sparringpartner' wat betreft de onderzoeks aanpak en een vraagbaak voor specifieke vragen en uitkomsten afkomstig uit de individuele interviews. Ik heb hen steeds kunnen benaderen bij vragen die bij mij leefden gedurende het onderzoek.

### *Participerende observant of observerende participant?*

De data die uit de interviews naar voren zijn gekomen, zijn verder gevalideerd en aangevuld met gegevens die via participerende observatie zijn verkregen. Participerende observatie is gebaseerd op het idee dat inzicht in de onderzoeksgroep pas ontstaat zodra de onderzoeker zelf zich in de directe omgeving van de onderzoeksgroep bevindt, of zoals Hermans (2011:1) het verwoordt: 'He (de onderzoeker, MJ) has to immerse himself in the life, culture and activities of the group he wants to



study. This entails learning the language, learning habits and values, spending time, being there, and talking a lot’. Participerende observatie betekende dat ik me gemiddeld vier dagen in de week in de alledaagse omgeving van de Marokkaanse studenten bevond. Door ook deel te nemen aan het sociale leven van de Marokkaanse studenten zijn veel aanvullende data verkregen. Observeren binnen de eigen werkomgeving wordt door Alvesson (2009:159) overigens geen participerende observatie, maar observerende participatie genoemd. Daarnaast was ik in staat, zoals hiervoor reeds opgemerkt, te observeren binnen de Marokkaanse gemeenschap zelf. Een aanzienlijk aantal gesprekken met de studenten heeft in het bijzijn van de ouders en andere familieleden plaatsgevonden in hun huiselijke omgeving.

Behalve de bezoeken aan huis heb ik deelgenomen aan Marokkaanse festiviteiten zoals geboortefeesten, bruiloften en feesten rond ramadan. Door dit veelvoud van contacten waarvan de meeste langdurig waren, was ik in staat een omvattend beeld te verwerven van de studenten in verschillende contexten, zonder dat dit beeld werd vertroebeld door ‘frontstage appearances’ (Ybema en Kamsteeg, 2009). Jonkers (2003:27-28) wijst er bijvoorbeeld op dat veel Marokkaanse moeders in haar onderzoek hun uiterste best deden een positief beeld neer te zetten van zichzelf als moeder en opvoedster. Door langdurig en intensief in de omgeving van de studenten te participeren, beoogde ik de sociale werkelijkheid zoals die door de studenten werd beleefd in al haar complexiteiten, te begrijpen en te duiden. Ik was bovendien in staat meerdere ervaringen met dezelfde individuele studenten met elkaar te vergelijken, zodat verwacht kan worden dat een waarheidsgetrouwer beeld is ontstaan dan het geval zou zijn bij een eenmalig gesprek.

### *‘Writing it up’ (Van Maanen, 1988:138)*

Het daadwerkelijk opschrijven van de onderzoeksresultaten, is een complexe gelegenheid. Het eindeloze schrijven, herschrijven en blijven herschrijven, is volgens Van Maanen (2010:10) een van de kenmerken van etnografisch onderzoek. Hij stelt dat het schrijfproces gepaard gaat met een oneindige hoeveelheid keuzes die moeten worden gemaakt, zoals bijvoorbeeld schrijfstijl, de mate van gebruik van wetenschappelijk jargon en de vraag of de nadruk wordt gelegd op theoretische of empirische bevindingen (ibid: 2010:16).

In de weergave van de onderzoeksuitkomsten heb ik bewust veel met citaten gewerkt. Via de citaten probeer ik zoveel mogelijk de stem van de Marokkaanse student weer te geven zodat er inzicht wordt geboden in zijn of haar belevingswereld. Ik heb hen zoveel mogelijk in hun eigen bewoordingen geciteerd. Toch heb ik soms zinsdelen moeten stroomlijnen om de leesbaarheid te vergroten. De namen die bij de citaten staan vermeld, zijn overigens niet de echte namen van de studenten. Omdat ik wil voorkomen dat studenten op enige manier ‘schade’ oplopen door uitspraken in mijn onderzoek, zeker gelet op de sociale controle binnen de

etnische gemeenschap, heb ik ervoor gekozen alle studenten onder een andere naam op te voeren.

Bij het verzamelen van onderzoeksmateriaal heb ik, net als Duijnhoven (2010:73) dat beschrijft in haar onderzoek, het selecteren van ‘relevante’ data als zeer lastig ervaren. Tijdens de beginfase leek alles wat ik las, waarnam en ervoer relevant en legde ik alles tot in het kleinste detail vast in de onderzoeksverslagen. Later lukte het me meer de focus te leggen op de aan mijn onderzoek gerelateerde onderwerpen. Alle gegevens die ik via de interviews en observatie heb verzameld, resulterend in honderden pagina’s tekst, heb ik opgeslagen in tekstbestanden in de computer. Daarnaast heb ik talloze losse aantekeningen gemaakt, die ik in een soort dagboek heb ondergebracht.

Ik heb per student een dossier gemaakt met alle gegevens rondom die persoon, waarin niet alleen de interviewuitkomsten zijn vastgelegd, maar ook alle gebeurtenissen die in het contact met de betreffende persoon hebben plaatsgevonden. Daarna heb ik alle gegevens ingedeeld op basis van de thema’s die ik eerder in dit hoofdstuk heb toegelicht. Aan de hand hiervan heb ik beschrijvingen gemaakt van de patronen en verbanden die naar voren zijn gekomen. De thematische onderwerpen heb ik steeds aangevuld met empirische en theoretische notities. Op het moment dat het nodig leek, ging ik terug naar de studenten voor aanvullende informatie. Ik had daarbij het voordeel als docent in de nabijheid van de studenten te zijn. Soms gebruikte ik deze gelegenheid om bij hen na te gaan of datgene wat ik had geschreven in hun beleving ook daadwerkelijk klopte. Dezelfde aanpak is bijvoorbeeld ook gehanteerd door De Jong (2007) in zijn onderzoek naar Marokkaanse straatjongens.

Kortom, in dit onderzoek zijn verschillende bronnen van informatie geraadpleegd. Naast de interviews, observatiegegevens en wetenschappelijke literatuur heb ik informatie uit de volgende bronnen gehaald: beleidsdocumenten, krantenartikelen, interviews in opiniebladen, columns, radio- en televisie interviews, films, maar ook biografieën en romans over Marokko of Marokkanen, die zijn geschreven door Marokkaanse auteurs. Gegevens uit deze bronnen zijn op thema gedocumenteerd en over de inhoud van deze bronnen heb ik regelmatig gesproken met de studenten.

### **3.2 Ethische dilemma’s en de relatie tussen de onderzoeker, de studenten en de toekomstige lezers**

#### *Ethische dilemma’s*

Dit onderzoek had een bijzonder complex karakter vanwege mijn dubbele rol als zowel onderzoeker als docent van de hogeschool Inholland. Ik gaf niet alleen les

aan deze studenten en moest hen in die hoedanigheid ook beoordelen, maar was ook via mentorgesprekken betrokken bij hun persoonlijke leven. Deze laatste rol bracht mij in een aantal gevallen tot een figuurlijke spagaat, vooral toen het aspect 'onderzoek' daarbij kwam. Specifieke informatie die studenten mij als hun mentor in vertrouwen hebben verteld, was juist informatie die voor mij als onderzoeker erg waardevol was. Deze vertrouwelijkheid zorgde voor een bepaalde spanning bij mij: mag ik bepaalde informatie wel openbaar maken, ook al is dezelfde informatie nog zo relevant? Het heeft me diverse keren hoofdbreken opgeleverd. Dit dilemma is ook door andere onderzoekers onder Marokkanen in Nederland naar voren gebracht. Van den Berg-Eldering was bijvoorbeeld maatschappelijk begeleider van Marokkaanse mannen en later hun gezinnen en relateerde dat aan haar onderzoek in 1978. Werdmölder (1990) ging voor zijn onderzoek meedraaien in een buurthuis, Pels (1991) was als vrijwilliger verbonden aan een basisschool, Brouwer (1997) begeleidde Marokkaanse 'wegloopmeisjes' in een opvanghuis, Jonkers (2003) bouwde als wijkverpleegkundige contacten op met Marokkaanse moeders en De Koning (2008) was coördinator van een huiswerkklas in een Goudse moskee.

Om tijdens het onderzoek om te kunnen gaan met ethische dilemma's, hanteert Berg (2001: 43-44) de 'research benefit scale', waarin hij in dergelijke situaties de potentiële sociaal maatschappelijke voordelen van de gegevens die uit het onderzoek naar voren komen, afweegt tegen de mogelijke schade die het bekend maken van die gegevens voor een persoon of groep kan hebben. Van tevoren realiseerde ik me dat gedurende mijn onderzoek een aantal ethische vraagstukken naar voren zou gaan komen. In dergelijke situaties heb ik een aantal wegen bewandeld. Ik heb deze situaties besproken met andere promovendi met dergelijke ervaringen en met mijn begeleiders. Daarnaast heb ik dit altijd voorgelegd aan de betreffende student. Veruit het merendeel had geen bezwaar de aan mij vertelde verhalen later terug te lezen in het onderzoek. In een aantal specifieke gevallen zoals in het geval van gevoeligheden tussen studenten, seksualiteit of opgedane ervaringen tijdens een detentieperiode, werd me verzocht dit materiaal niet te gebruiken, wat ik vanzelfsprekend ook niet heb gedaan. In de afweging tussen het algemene belang van de vaak moeilijk te verkrijgen informatie en het belang van de student, heb ik het belang van de student altijd laten prevaleren.

### *De relatie tussen de onderzoeker, de studenten en de toekomstige lezers*

Ik was me ervan bewust dat de relatie tussen de Marokkaanse studenten en mij een sociale relatie was met een bepaalde machtsverhouding (Bourdieu, 1996:18). Dit was voor mij een aandachtspunt gedurende mijn onderzoek. Mijn positie of dubbelrol (docent/mentor en onderzoeker) heb ik vanaf het begin van het onderzoek expliciet vermeld, ook wanneer ik bij de studenten thuiskwam en hun familie ont-

moette. De eerder genoemde vertrouwensband die tijdens het onderzoek ontwikkeld werd, zorgde ervoor dat gevoelens van ‘afstand’ of ‘machtsverschil’ verminderd werden. Ik ben er overigens van overtuigd dat mijn positie als vrouw en als docent een belangrijke rol hebben gespeeld bij het tot stand brengen van deze vertrouwensrelatie.

Stacey (1991:112) stelt vast dat betekenisvol onderzoek alleen kan ontstaan via empathie en wederkerigheid en het onmogelijk is voor een onderzoeker uitsluitend een beschouwende en reflexieve persoon te zijn. Bourdieu (1996) wijst daarom op het belang van het voortdurend rekenschap geven als onderzoeker van de relatie die bestaat tussen de onderzoeker en de onderzoeksgroep. Ook Berg (2001:139) benadrukt het belang van reflexiviteit van de onderzoeker: ‘to be reflective is to have an ongoing conversation with one’s self’. Dit voortdurende gesprek dat zich in mijn hoofd afspeelde, dwong mij kritisch naar mezelf en de gebeurtenissen die plaatsvonden te kijken. Reflectie, of ‘the interpretation of interpretation’ (Alvesson en Skölberg, 2000:6) op mijn eigen positie als onderzoeker was daarom een centraal thema voor mij tijdens dit onderzoek. Er werd niet alleen door betrokkenen bij het onderzoek op gewezen, maar ook door naasten in mijn omgeving, die soms lichtelijk geïrriteerd raakten door mijn (verzachtende) verklaringen wat betreft het gedrag van Marokkaanse jongeren. Het is daarom belangrijk te onderkennen en aan te geven wat mijn invloed als onderzoeker is geweest op het onderzoek zoals dit is uitgevoerd en op de onderzoeksuitkomsten, hetgeen ik zowel in dit hoofdstuk als aan het einde van het boek beschrijf.

Ik heb nooit de illusie gehad dat ik mijn onderzoek zou kunnen uitvoeren als een externe observator die een objectieve weergave van de werkelijkheid geeft. De wijze waarop ik het onderzoek heb uitgevoerd, was een heel persoonlijk proces waarbij ik mezelf focuste op specifieke facetten in het leven van Marokkaanse hbo-studenten, met mezelf als onderzoeksinstrument. Ik realiseer me eveneens dat mijn aanwezigheid in de verschillende velden wel degelijk invloed heeft gehad op de onderzoeksuitkomsten. Door de respondenten vaak aan het woord te laten in deze studie en mijn eigen positie in diverse velden zo nauwkeurig mogelijk aan te geven, heb ik beoogd een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de belevingswereld van de studenten die zich in de verschillende velden bewegen. Het voelde voor mij haast als een morele plicht een genuanceerde presentatie van het leven van deze studenten, in al haar facetten, te geven. Bedoeld als een tegengeluid in het huidige gepolariseerde debat over migranten in Nederland. De betrokkenheid bij Marokkaanse jongeren en de distantie die wetenschappelijk onderzoek vereist, betekende voor mij een continue strijd, waar ik ook door mijn begeleiders en peergroep promovendi voortdurend op ben aangesproken. Zoals in de hierna volgende empirische hoofdstukken naar voren komt, resulteert dit in een veelkleurige, maar niet gekleurde, weergave van het leven van Marokkaanse hbo-studenten.

## 4. Het veld van de minderhedenpolitiek in Nederland

### Marokkaanse hbo-studenten en het debat over integratie in Nederland

In dit hoofdstuk behandel ik de eerste van de drie velden waarin Marokkaanse hbo- studenten zich bewegen. De term ‘minderhedenpolitiek’ heb ik ontleend aan Glastra (1999:62), die de omvang van de immigratiestromen sinds de jaren zestig, het uitblijven van grootschalige retourmigratie, de marginale positie van veel migranten en de traditie van de verzuiling als emancipatie- en integratiemodel beschouwt als ontstaansgronden voor dit veld. Ik leg de focus binnen dit veld op het debat over de integratie van migranten in Nederland. Dit debat vindt plaats in verschillende settings, waarbij diverse actoren uit de politiek, de media en maatschappelijke organisaties een rol spelen en trachten hun visie op integratie centraal te stellen .

Ik beoog in dit hoofdstuk vanuit het perspectief van een veld een specifieke groep actoren te beschrijven die binnen het veld van de minderhedenpolitiek een rol spelen. De overheid wordt door Glastra (1999:62) omschreven als dominante speler binnen het veld, die niet alleen de ‘bedenker’ van het spel is, maar ook de toegangsvoorwaarden en regels binnen het veld bepaalt en tegelijkertijd de belangrijkste financiële geldschieter is. Hij verwoordt de positie van de overheid als volgt: ‘Zij (de overheid, MJ) staat, zo laat het zich aanzien, bovenaan de hiërarchie in het veld en bepaalt wat de inzet van het spel zal zijn’ (ibid, 1999:62).

Deze situatie is de afgelopen tien jaar successievelijk veranderd. Het integratiedebat is maatschappelijk verbreed, waarbij de media een steeds belangrijkere positie innemen. De dominante positie van de overheid is langzaam uitgehold, het aantal actoren is toegenomen en de basisassumpties in het veld zijn gewijzigd. Dit alles weerspiegelt de dynamiek van het veld, maar maakt het veld tegelijkertijd diffuus. Inmiddels lijkt het erop alsof elke Nederlander deel uitmaakt van dit veld en een mening heeft over de integratie van migranten. Dit heeft erin geresulteerd dat de eigenheid van het veld niet meer wordt bepaald door een beperkt aantal actoren, maar dat het zich er naar laat uitzien dat de mening van ‘iedereen’ invloed heeft op de veldstructuur en -opvattingen. Migranten hebben overigens slechts een marginale bijdrage aan het debat. Vaak wordt er ‘over’ hen gesproken in plaats van ‘met’ hen. Volgens Ghorashi (2010a:106) hebben de media vooral aandacht voor ‘extreme gevallen’. Zij doelt daarbij op het feit dat personen die extreme standpunten innemen in de media worden gehoord en weinig ruimte wordt gegeven aan genuanceerde beschouwingen, vooral die vanuit migranten zelf.

In hoofdstuk 2 hebben we gezien dat Bourdieu een veld als strijdtoneel omschrijft, hetgeen ruimte biedt om de minderhedenpolitiek ermee te vervatten. Het veldtheoretisch perspectief is tevens behulpzaam bij het beschrijven van de context, de actoren en de veranderende opvattingen die een rol spelen in het integratiedebat in Nederland. Bovendien biedt dit perspectief de mogelijkheid het contrast met de andere velden te laten zien. Zoals in hoofdstuk 2 al is onderbouwd, moet een veld daarbij vooral als een ‘gids’ worden gezien, een tentatief begrip.

Marokkaanse hbo-studenten spelen, naar hun oordeel, het spel binnen het veld van de minderhedenpolitiek slechts mee vanaf de zijlijn. Zij hebben niet alleen het gevoel dat ze over minder macht (kapitaal) beschikken dan de andere veldspelers, maar tevens dat zij beperkt worden door de negatieve beeldvorming en stigmatisering die hen als migrant en als Marokkaan ten deel valt. Dit betekent dat zij zich eerder deelnemers voelen aan een spel dat met hen wordt gespeeld, dan dat zij er zelf actief aan deelnemen.

Alvorens verder in te gaan op de wijze waarop Marokkaanse hbo-studenten zich binnen dit dynamische veld positioneren, zal ik eerst het veld in al zijn complexiteit proberen te kenschetsen (paragraaf 2). Daarna beschrijf ik hoe de studenten de verandering in het debat over migranten in Nederland ervaren en welke invloed die verandering op hen heeft (paragraaf 3). Vervolgens worden de reacties van de studenten op ervaringen van discriminatie en stigmatisering belicht (paragraaf 4) en de strategieën toegelicht die zij ontwikkelen om hun eigen doelen te bereiken in relatie tot het publieke debat over migranten in Nederland (paragraaf 5). Ten slotte vat ik mijn bevindingen uit dit hoofdstuk kort samen (paragraaf 6).

## 4.1 Het ontstaan van het veld van de minderhedenpolitiek

### *De rol van de overheid en beleidsmakers*

Immigratie is historisch gezien geen nieuw fenomeen in Nederland (Prins, 1996; Lucassen, 2006b). In de 17e eeuw was namelijk al een aanzienlijk aantal ‘vreemdelingen’ in Nederland aanwezig, voornamelijk bestaande uit personen uit omliggende landen. Vanuit zowel de overheid als de Nederlandse bevolking bestond een grote mate van onverschilligheid ten aanzien van de inpassing van deze groep binnen de samenleving (Lucassen, 2006b:14-16). Nederlandse autoriteiten zagen pas vanaf medio 1800 migratie, ook de migratie van de eigen inwoners die vanaf het platteland naar de steden trokken, als een probleem. Het publieke debat ging destijds over de effecten van migratie op sociale cohesie, armoede en verpaupering. De maatschappelijke ongelijkheid tussen de migranten en de autochtone bevolking was geen onderwerp van debat, omdat dit destijds als een natuurlijk gegeven werd beschouwd (Lucassen, 2006b:22-27).

In jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw lag de focus in Nederland op emigratie in plaats van immigratie. Het beleid ten aanzien van migranten die naar Nederland kwamen, wordt door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) omschreven als ad hoc (WRR, 2001:168). Het beleid dat werd ontwikkeld, was afkomstig van verschillende departementen (het ministerie van Cultuur, Ruimtelijke Ordening en Milieu was verantwoordelijk voor Surinamers, Antillianen, Molukkers, woonwagenbewoners en zigeuners, de ministeries van Justitie en Binnenlandse zaken hielden zich bezig met vluchtelingen en het ministerie van Sociale Zaken ontwikkelde beleid ten aanzien van gastarbeiders). Dit beleid wordt omschreven als ‘categoraal (welzijns) beleid’ omdat hierin het accent werd gelegd op de verschillende doelgroepen (Commissie Blok, 2004:28).

Structurele overheidsaandacht voor migranten is pas ontstaan door de immigratie van gastarbeiders en inwoners uit (voormalige) Nederlandse koloniën vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw (Duyvendak, Pels en Rijksschroef, 2005: 5). Gowricharn (2006:9-11) stelt overigens dat er tot 1975 nauwelijks politieke aandacht voor issues rond de aanwezigheid van migranten bestond. Gedurende de eerste periode waarin migranten in Nederland verbleven, werd er vanuit de overheid geen specifiek beleid ontwikkeld dat was bedoeld om integratie binnen de Nederlandse samenleving te stimuleren. Het eerste beleidsstuk over migranten, *Nota Buitenlandse werknemers* uit 1970, ventileert de in die tijd gangbare gedachte dat het verblijf van ‘buitenlandse werknemers’ slechts tijdelijk zou zijn en zij uiteindelijk zouden terugkeren naar hun land van herkomst (Entzinger, 1998:68; Commissie Blok, 2004:29). Het beleid van de overheid in de jaren zeventig is dan ook gebaseerd op deze aanname (Slegers, 2007:15). De overheid stimuleerde op grond hiervan het behoud van de eigen cultuur, de eigen taal, tradities en identiteit, zodat de terugkeer naar het land waar migranten oorspronkelijk vandaan kwamen, gemakkelijker zou verlopen. Dit beleid werd ‘integratie met behoud van de eigen identiteit’ genoemd (Lucassen, 2006a:31), hetgeen het belang onderstreept van inpassing binnen de Nederlandse samenleving, maar vooral gericht is op het behoud van de eigen identiteit met het oog op hun terugkeer naar het land van herkomst (Commissie Blok, 2004:29).

In de jaren tachtig vindt een verandering van beleid plaats. Het categorale beleid van de jaren zeventig wordt minderhedenbeleid. Het minderhedenbeleid is voor een belangrijk deel gebaseerd op het WRR rapport *Etnische minderheden* dat in 1979 verschijnt. In het rapport wordt aangegeven dat ‘de gedachte dat etnische minderheden slechts tijdelijk in ons land verblijven niet juist is’ (WRR, 1979: XXXIX). De WRR is bovendien kritisch over de resultaten van het gevoerde beleid ten aanzien van gastarbeiders tot nu toe en stelt dat beleidsintensivering noodzakelijk is om marginalisatie van deze groep te voorkomen.

De reactie van de overheid op het WRR-rapport volgt in het Ontwerp-Minderhedennota uit 1981 en de Minderhedennota uit 1983. Het beleid van de overheid



was in de begin jaren tachtig gefundeerd op het behoud en de ondersteuning van etnisch culturele identiteiten van migranten, een gelijke behandeling van migranten en autochtone Nederlanders en een evenredige maatschappelijke participatie. De achterstandspositie die migranten ten opzichte van autochtone Nederlanders hadden, moest via dit beleid worden opgeheven en leiden tot een gelijkwaardigere positie voor migranten binnen de Nederlandse samenleving (Ghorashi, 2006b). De betekenis van 'integratie met behoud van eigen identiteit' wijzigt zich. Door het behoud van de eigen identiteit zou emancipatie binnen de eigen kring worden gestimuleerd, hetgeen van invloed zou zijn op integratie binnen de Nederlandse samenleving. Deze aanname lag in lijn met de Nederlandse traditie van de verzuiling als emancipatie- en integratiemodel (Glastra, 1999:62). Met de jaren van de verzuiling in Nederland in het achterhoofd, waarin verschillende groepen binnen hun eigen zuil hun leven konden vormgeven, werd gedacht dat het niet alleen belangrijk, maar ook humaan was etnische groepen de ruimte te geven om hun eigen culturele repertoire te kunnen handhaven (Sleegers, 2007: 15). De aanname was dat als migranten zich van 'binnenuit' zouden emanciperen, hun verbinding met de Nederlandse samenleving groter zou worden (Ghorashi, 2006b:14-15).

Eind jaren tachtig bestond er veel kritiek op het door de overheid gevoerde minderhedenbeleid. In het WRR-rapport uit 1989 *Allochtonenbeleid* wordt geconcludeerd dat het beleid gericht op integratie van migranten binnen de Nederlandse samenleving is mislukt. Het hele ideaal van de multiculturele samenleving wordt zelfs als norm afgewezen (WRR, 1989:50-51). In plaats daarvan zou er meer aandacht moeten komen voor integratie van migranten binnen de Nederlandse samenleving en niet langer voor (het behoud van) hun etnische en culturele achtergrond. In het rapport werd ook de benaming van migranten gewijzigd. Na 'arbeidsmigrant' en 'etnische minderheden' (in de *Minderhedennota 1983*), werden ze in het WRR-rapport uit 1989 voor het eerst *allochtoon* genoemd, een verzamelbegrip voor mensen met een migratie achtergrond (Entzinger, 1998:71). Deze wijziging weerspiegelt tevens de veranderende positie van migranten en de verwachtingen die ten aanzien van integratie binnen de Nederlandse samenleving aan hen werden gesteld. Zij werden niet langer uitsluitend gezien als (tijdelijke) arbeidskrachten, maar als onderdeel van de Nederlandse samenleving met bijbehorende 'rechten' en 'plichten'.

De *Contourennota Integratiebeleid Etnische Minderheden* uit 1994 wijzigt de benaming 'minderhedenbeleid' in 'integratiebeleid'. In het rapport ligt de nadruk op een actief burgerschap en integratie van migranten in de Nederlandse samenleving. Werk en onderwijs worden ook in deze nota als belangrijkste pijlers voor integratie beschouwd. De aanname is dat arbeidsparticipatie of onderwijsparticipatie de verbinding legt met de Nederlandse samenleving. Glastra (1999:63) stelt dat in dit beleid werk en onderwijs als 'voornaamste integratieve krachten' worden



gezien. Daarnaast is het overheidsbeleid minder groepsgericht en wordt de nadruk gelegd op actief burgerschap van individuele migranten (Entzinger, 1998:70).

Zichtbaar is dat in de jaren negentig het credo van de jaren tachtig ‘integratie met behoud van de eigen etnische en culturele identiteit’ wordt gewijzigd in ‘individuele inburgering en integratie’. In het WRR-rapport van 2001 *Nederland als Immigratiesamenleving* wordt van migranten verwacht dat zij zich inspanssen om binnen de Nederlandse samenleving te integreren op het gebied van onderwijs, werk, het leren van een taal en participatie in de samenleving in brede zin (WRR, 2001:173-174). Integratie binnen de Nederlandse samenleving werd steeds meer gezien als een individuele verantwoordelijkheid van migranten zelf (Duyvendak, Pels en Rijksschroef, 2005:6; Slegers, 2007:19).

Scholten (2007) toont in zijn onderzoek aan dat er een grote verwevenheid bestaat in de relatie tussen overheid en onderzoek ten aanzien van integratievraagstukken, hetgeen van grote invloed is geweest op de wijze waarop naar het integratievraagstuk werd gekeken. Hij wijst daarbij in het bijzonder op de rol van de WRR die vaak verder ging dan het formuleren van beleidsadviezen alleen. Hij stelt tevens dat het erop lijkt dat in de begin jaren negentig politici, samen met de WRR, bewust een perspectiefwisseling tot stand hebben gebracht met als doel het idee van multiculturalisme naar de achtergrond te laten verdwijnen (ibid, 2007:302).

Uit de voorgaande tekst blijkt dat in de loop van de tijd aan het begrip ‘integratie’ een andere betekenis is gegeven, hetgeen door Gowricharn (1998) als ‘niet eerlijk’ wordt beschouwd ten opzichte van migranten. Het stelselmatig aanpassen van de spelregels leidt er volgens hem ten onrechte toe dat migranten in de ogen van autochtonen voortdurend niet aan de verwachtingen voldoen. Scholten (2007: 299) concludeert dat de grote diversiteit in perspectieven van zowel overheid als beleidsmakers ertoe hebben bijgedragen dat het integratievraagstuk binnen de Nederlandse samenleving een weerbarstig karakter heeft en de dialoog over dit vraagstuk ernstig wordt bemoeilijkt.

#### *Het ontstaan van een publiek debat over migranten in Nederland*

In de jaren zeventig en tachtig was nauwelijks sprake van een publiek debat over de positie van migranten in Nederland dat van invloed was op de overheid of beleidsmakers (Slegers, 2007:18). Nederland als tolerant land was een belangrijk punt van overeenstemming in dit debat (Prins, 2004).

Toenmalig VVD-leider Frits Bolkestein nam in 1991 het initiatief voor een debat met een artikel in de Volkskrant waarin hij pleitte voor meer ‘le’ wat betreft integratie van migranten in Nederland. Hij wees op de noodzaak om Europese normen en waarden te verdedigen en geen knieval te maken voor de Islam, waarbij hij de onverenigbaarheid van de westerse en de Islamitische cultuur als voornaamste argument aanvoerde. Bolkestein wordt wel gezien als degene die het ‘stilzwijgen’ of

zelfs de ‘politieke correctheid’ over integratie van migranten doorbrak (Rutgers en Mollier, 2004). Hij gaf aan voor de ‘gewone, autochtone Nederlander’ te “spreken”, waarmee hij het vraagstuk uit de aandachtssfeer van politici en beleidsmakers haalde. Door vooral de media op te zoeken, zorgde hij ervoor dat een publiek debat tot stand kwam (Sleegers, 2007:18). Het optreden van Bolkestein wordt eveneens beschouwd als startpunt van een kentering in de benadering van het integratievraagstuk door de overheid (De Jong, 2005). In plaats van terughoudend te zijn in uitspraken over migranten en de problematiek waarmee werd geworsteld, uit angst voor racist te worden uitgemaakt, pleitte Bolkestein ervoor dat integratieproblemen juist uitgesproken werden, waarmee hij een aanzet gaf tot zowel een wijziging van het veld als van de spelregels (Prins, 2002).

Naast de actie van Bolkestein in 1991 werd als een van de eerste aanzetten tot de analyse van de staat van de multiculturele samenleving het opiniestuk *-Het Multiculturele Drama-* van publicist Paul Scheffer beschouwd. In zijn artikel van januari 2000 in het NRC Handelsblad benoemde Scheffer de relatie tussen de westerse samenleving en de Islam als problematisch. Tevens stelde hij dat de veronachtzaming van moslimmigranten door de Nederlandse politiek had geresulteerd in een zeer problematische situatie.

Sprak De Beus in 1998 nog van een ‘vermijdingsvisie’ als het ging om de problematiek rondom migranten in Nederland, in 2002 stelt Koopmans dat het ‘voorbij lijkt te zijn met de lieve vrede rond immigratie en minderheden’. Fennema meent bovendien dat de discussie over de multiculturele samenleving ‘de politieke correctheid voorbij is’ (2002:18). De negatieve toonzetting van het debat over migranten in Nederland heeft een aantal impulsen gehad: de aanslagen van 11 september 2001, de moord op de politicus Pim Fortuyn in 2002 en daarop volgend in 2004 de moord op filmmaker en columnist Theo van Gogh. Beiden hadden zich regelmatig kritisch uitgelaten over de multiculturele samenleving en moslims in het bijzonder. Was onder politici van de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw het onderwerp integratie van migranten meestal nog irrelevant of anders te gevoelig om er een kernpunt van te maken (Rath, 2001:14), in de jaren negentig en zeker na de eeuwwisseling is integratie de kern van bijna elke discussie rond migranten (Sleegers, 2007).

De verandering van toon die plaatsvond in het integratiedebat vanaf de eeuwwisseling noemt Prins (2004) het tijdperk van het ‘nieuwe realisme’. Een ‘nieuwe realist’ is iemand die de vermeende onderdrukte frustraties en emoties van ‘gewone mensen’ serieus wil nemen en daarmee in het geweer komt tegen de ‘linkse, politiek correcte’ elite en hun gedachte van cultuurrelativisme (Prins, 2004:34-36). Negatieve gevoelens over integratie van migranten worden niet langer verzwegen, maar publiekelijk geuit. Was het voordien nog ongepast je kritisch uit te laten over de problematiek rondom migranten in Nederland, in het huidige tijdsvak lijkt het soms alsof actoren elkaar willen overtreffen in negatieve bewoordingen over de

multiculturele samenleving of moslims. Volgens Tillie (2008: 10) heeft het debat zelfs een ‘hysterische wending’ gekregen. De voormalige VVD-politica Ayaan Hirsi Ali, die het debat mede entameerde, was een van de belangrijkste woordvoerders in het verzet tegen de Islam. Zij wordt daarmee zowel door Prins (2004) als Wekker (2007:45) gezien als een van de vertolkers van dit nieuwe realisme. Huinder en Krijnen (2006) wijzen erop dat de manier waarop het debat over migranten wordt gevoerd niet alleen ‘confronterend’ is, maar ook ‘zorgelijk’ en ‘onheus’, met een steeds sterkere nadruk op cultuurverschillen tussen Nederlanders en migranten. De uitkomsten van de Commissie Blok uit 2004 dat de integratie van migranten in Nederland ‘grotendeels is geslaagd’, waren in deze context verrassend. In de publieke ruimte werd het rapport met cynisme ontvangen en werden de bevindingen in twijfel getrokken (Scholten, 2007: 303). Hieruit blijkt dat bepaalde opvattingen rondom het integratievraagstuk zo dominant zijn dat ze tegengeluiden kunnen marginaliseren.

De publieke wij-zij-discussie die na de aanslagen van 11 september 2001 ontstond en die in het bijzonder voor (moslim) allochtonen negatief heeft uitgewerkt (Fennema, 2002), laaide in 2007 opnieuw sterk op bij de verschijning van het WRR-rapport *Identificatie met Nederland*. Het rapport werd onderwerp van controverse, in het bijzonder omdat de tolerante toon ten aanzien van culturele diversiteit niet overeenstemde met het dominante publieke en politieke debat (Scholten, 2008:212; Pels, 2008; Verhagen, 2008). De WRR pleit namelijk voor het tot stand brengen van verschillende verbindingen (functionele, normatieve en emotionele identificatie), teneinde de binding van migranten met Nederland te stimuleren (WRR, 2007:200). De opmerking van Prinses Maxima tijdens de presentatie van het rapport, waar ze aangaf dat ze ‘de’ Nederlandse identiteit niet had gevonden, vervulde een belangrijke rol in het daarop volgende publieke debat.<sup>5</sup> In plaats van als lid van het Nederlandse Koninklijk Huis, werd ze bestempeld als ‘migrant’, die bovendien in een zeer beschermde omgeving functioneerde, en daardoor niet zou kunnen oordelen over ‘de Nederlandse identiteit’. Ook deze gebeurtenis laat de impact van dominante opvattingen met betrekking tot het integratievraagstuk zien.

Behalve de toenemende druk op de culturele dimensie van integratie waarbij integratie van migranten wordt gerelateerd aan identiteit, loyaliteit en het openlijk kiezen voor Nederland, is een daaraan nauw verwant thema een prominente rol gaan spelen in het Nederlandse integratiedebat, namelijk de Islam en haar effect op de maatschappelijke positionering van migranten (Sunier, 1998:89). Daarbij worden nogal fundamentele vragen gesteld, bijvoorbeeld of *de* Islam te verenigen is met *de* westerse democratie (Fennema, 2002:16). De cultuur van migranten wordt

---

5. [www.koninklijkhuis.nl/resultaten?freetext=identificatie+met+ Nederland](http://www.koninklijkhuis.nl/resultaten?freetext=identificatie+met+ Nederland)

in dit perspectief direct gekoppeld aan de Islam, die een belemmering zou vormen voor integratie van migranten vanwege de vermeende kloof tussen de Islam en moderniteit. Peters (2006a:5) spreekt in dit verband over 'Islamization of migration'. Vanuit dit oogpunt is het de specifiek Islamitische cultuur van migranten die integratie in de Nederlandse samenleving belemmert (De Koning, 2008:104-105). Bartels (2008:6) stelt terecht dat als gevolg van de nadruk op religie andere deelidentiteiten van migranten binnen dit debat naar de achtergrond verdwenen.

Het publieke debat over migranten in Nederland weerspiegelt het veld van de minderhedenpolitiek: het aantal actoren breidt zich uit, het is niet langer de overheid die de spelregels en opvattingen bepaalt, ook de media en politieke groeperingen die integratie tot speerpunt van hun beleid hebben gemaakt, trachten een gezaghebbende positie in het veld te bemachtigen. Ondanks het gegeven dat, in het bijzonder, bij deze nieuwe actoren niet alleen weinig kennis van, maar ook geen of in geringe mate contacten met (leden van) minderheidsgroepen in kwestie bestaat, worden desalniettemin in het publieke debat stellige uitspraken gedaan over 'die ander'. Migrant worden daarbij geassocieerd met problemen, achterstand en een afwijkende cultuur (Ghorashi, 2006b; Gowricharn, 2008:17). Het is bovendien de Marokkaanse bevolkingsgroep die het sterkst wordt geïdentificeerd, alsof zij 'het middelpunt van het multiculturele drama' zou vormen (Obdeijn en De Mas, 2001:9). Deze negatieve dominantie van Marokkanen in het publieke debat heeft ook effecten op de verhouding tussen bevolkingsgroepen in de samenleving. Penninx en Vermeulen schreven al in 1994 dat in de beeldvorming over Marokkanen weinig oog bestaat voor (positieve) veranderingen binnen de Marokkaanse gemeenschap zelf. Vanaf 2002 blijkt de houding van Nederlanders ten opzichte van Marokkanen aanzienlijk negatiever te worden (Verkuyten, 2006:169). Uit ander onderzoek uit 2006 blijkt dat Marokkanen ook het vaakst worden genoemd in het publieke debat over Islam en integratie (Van Tilborgh, 2006:106).

In het proces van de wijze waarop naar migranten in Nederland wordt gekeken, hebben de media een grote rol gehad. Vliegthart (2007) typeert de Nederlandse politiek in zijn algemeenheid nog als pluralistisch van aard, waarin verschillende perspectieven op integratie naar voren worden gebracht, maar in de media ziet hij minder diversiteit (ibid, 2007:50). Hij verklaart dit verschil doordat niet iedereen dezelfde toegangsmogelijkheden tot de media heeft en dat actoren die het perspectief van de media onderschrijven, vaker worden gehoord. Deze beperkte toegang van diverse groepen tot de media kan ertoe leiden dat de media een eenzijdige weergave van de werkelijkheid bieden, met als gevolg een verdere versterking van eenzijdigheid bij 'het publiek' en zijn opinies. Vliegthart (2007) laat tevens zien dat er direct verband bestaat tussen negatieve mediaberichten over migranten en het succes van partijen die een anti-migrant standpunt ventileren. Ook Vennix en Vanwesenbeeck (2005) zijn kritisch over de rol van de media:

*'Te vaak signaleren we (in de media, MJ) negatieve berichtgevingen die niet zozeer op feiten, maar op een bepaalde ideologie zijn gebaseerd' (ibid, 2005:149).*

Ghorashi (2010a:111-112) stelt dat er een 'dringende behoefte' is aan de weergave van het integratiedebat op een wijze die recht doet aan de verschillende visies die hierover bestaan. De media kunnen zichtbaarheid geven aan de diversiteit aan visies en vervullen volgens haar daarmee een essentiële rol in dit debat.

### *De veranderde positie van Marokkaanse zelforganisaties*

Zelforganisaties van migranten, ofwel georganiseerde verbanden van migranten (Van Heelsum, 2004:119), vormen een van de actoren in het veld van de minderhedenpolitiek. De rol en de positie van deze organisaties is in de afgelopen decennia aanzienlijk veranderd (Sunier, 1998). In Nederland is een veelheid van zelforganisaties van migranten actief, die bovendien gekenmerkt worden door een grote diversiteit. Er zijn organisaties die zich specifiek richten op (de belangenbehartiging van) een etnische groep, op het geloof of sociaal culturele activiteiten. Tevens is binnen deze organisaties sprake van een gerichtheid op afzonderlijke doelgroepen, zoals bijvoorbeeld ouderen, vrouwen of jongeren (Commissie Blok, 2004:471).

De oorsprong van deze migrantenorganisaties ligt in de vorming van stichtingen in de jaren zestig. Deze stichtingen waren weliswaar zelfstandig, maar werden voor een groot deel (70% in 1969) gesubsidieerd door de overheid, die daarmee een belangrijke positie kreeg toebedeeld. Bovendien bleek dat deze stichtingen vooral uit autochtone Nederlanders bestonden (ibid, 2004:472; 516).

In de jaren zeventig groeide het verzet tegen deze stichtingen vanuit de migranten zelf die het stichtingsbeleid als paternalistisch typeerden. Migrantenvonden zelf verantwoordelijkheid dragen voor de te ontplooiende activiteiten (Van Heelsum, 2004b). Met name in de grote steden ontstaan in de jaren zeventig georganiseerde verbanden van migranten. Marokkaanse-Nederlanders richtten in december 1974 de Nederlandse tak van de Federatie van Amicales op. Later zou blijken dat deze organisatie nauwe relaties onderhoudt met het regime in Marokko (Commissie Blok, 2004:474-475).

Binnen de Marokkaanse gemeenschap bestond weinig draagvlak voor de Amicales en in 1975 werd het Komitee van Marokkaanse Arbeiders in Nederland (KMAN) opgericht. De KMAN is een links georiënteerde organisatie die zich niet alleen inzet voor de verbetering van de arbeidsomstandigheden van Marokkaanse migranten in Nederland, maar zich ook verzet tegen het regime in Marokko en de werkwijze van de Amicales in Nederland (ibid, 2004:475). De opstartfase van Marokkaanse zelforganisaties verliep in deze beginjaren, medio jaren zeventig, moeizaam. Niet alleen waren Marokkaanse mannen verdeeld ten aanzien van het regime in Marokko, ook vanuit Marokko zelf vond infiltratie binnen de

zelforganisaties plaats, waardoor mensen aarzelden om een actieve rol te spelen (Engberts, 1997; Van Heelsum, 2002:5).

De Nederlandse overheid stelt zich in de jaren tachtig ten doel tot landelijke inspraakorganen te komen in plaats van het handhaven van het overleg met de diverse zelforganisaties met wie zij in contact stonden. De commissie Blok (2004:516) constateert in haar rapport dat deze wijziging van overlegstructuur er toe heeft geleid dat de adviesfunctie van zelforganisaties wordt beperkt en er daardoor nauwelijks meer sprake is van beïnvloeding van het overheidsbeleid. De vorming van zo'n inspraakorgaan voor Marokkanen verloopt moeizaam door de onderlinge conflicten tussen de Amicales, de KMAN en de in 1982 opgerichte Unie van Marokkaanse Moslim Organisaties in Nederland. Uiteindelijk wordt een nieuwe overleggroep in het leven geroepen, Samenwerkingsverband Marokkanen en Tunesiërs (SMT), vanaf 2009 'Samenwerkingsverband Marokkaanse-Nederlanders' genaamd, die als platform voor discussie gaat functioneren (ibid, 2004:480). Sinds het aantreden van de nieuwe koning in 1999, Mohamed VI, is de scheiding tussen voor- en tegenstanders van het regime afgenomen en is infiltratie vanuit Marokko verminderd, waardoor de organisaties intern beter functioneren en er ook meer onderlinge samenwerking plaatsvindt (Van Heelsum, 2002:13). Dit laat zien dat de politieke situatie in Marokko een belangrijke rol speelt in de wijze waarop Marokkaanse zelforganisaties in Nederland functioneren.

Inmiddels bestaan in Nederland ruim 700 Marokkaanse zelforganisaties, waarvan de meeste van religieuze aard zijn (Van Heelsum, 2006). In de fase van de gezinshereniging ontstonden er bovendien zelforganisaties gericht op vrouwen, kinderen en de Islam. Van Heelsum (2002:3) stelt, in navolging van Penninx en Schrover (2001), dat de eerste generatie migranten zich organiseerden om de wereld die ze achterlieten opnieuw te creëren. Gedachte daarbij was dat het eenvoudiger zou zijn toegang te krijgen tot de nieuwe samenleving vanuit een vertrouwde context. Naarmate de jaren verstreken, werd de diversiteit binnen de Marokkaanse gemeenschap zichtbaar in zelforganisaties en nam hun aantal en hun verscheidenheid toe. Dit is met name toe te schrijven aan het grote aandeel van de tweede generatie Marokkanen. De focus van deze organisaties ligt meer op theater, sport, muziek, taal en literatuur (Van Heelsum, 2002).

De rol en positie van deze zelforganisaties is in de afgelopen decennia aanzienlijk veranderd. In de jaren tachtig van de vorige eeuw was het idee dat zelforganisaties een brugfunctie konden vervullen tussen hun achterban en de Nederlandse samenleving. Zij hadden een plaats in de vorming van het overheidsbeleid, zowel op lokaal als landelijk niveau (Sunier, 2010). Vanaf de jaren negentig was een keerpunt zichtbaar. Vanuit de overheid werd steeds meer kritiek geleverd op zelforganisaties van migranten in Nederland omdat ze onvoldoende zouden bijdragen aan de integratie van hun achterban (Van Heelsum, 2004:119). Het tot dan toe geldende beleid werd gezien als inefficiënt, omdat migranten een blijvende achter-



stand bleven behouden (Sunier, 2010). Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, was de reactie van de overheid hierop dat de collectieve benadering van migranten moest worden vervangen in individueel denken. Het ging voortaan om arbeidsparticipatie en onderwijs. Migrantenorganisaties werden geacht hun aanpak hierop af te stemmen en subsidies werden nog voornamelijk verstrekt aan zelforganisaties die zich wisten aan te passen aan het veranderende perspectief (ibid, 2010).

De impact van het integratiedebat op Marokkaanse zelforganisaties is tweeledig. Het debat kan ertoe leiden dat binnen zelforganisaties initiatieven worden ondernomen om verbindingen tot stand te brengen richting de samenleving en het stimuleren van integratie van haar achterban, het kan er echter ook toe leiden dat organisaties zich verder terugtrekken binnen de eigen groep (Van Heelsum, 2002:7-14; 2004b:116). Organisaties van de eerste generatie Marokkanen hebben bijvoorbeeld door de jaren heen niet actief gereageerd op het debat over Marokkanen en integratie (Roosblad, 2002:158). Ze hebben dat bewust gedaan om het debat niet verder te laten escaleren (Van Heelsum, 2006:9). Zelforganisaties van Marokkaanse jongeren spelen een actievere rol in dit debat en zijn meer geneigd te reageren door het organiseren van debatten en het uitdragen van een positief beeld van Marokkanen (Van Heelsum, 2006:7-12). Ongeacht dit nuanceverschil hebben Marokkaanse zelforganisaties een marginale rol gespeeld in het veld van de minderhedenpolitiek, als we hun rol vergelijken met de andere actoren in het veld. Het lijkt er zelfs op dat deze organisaties enigszins buiten dit debat staan. Volgens Said Benayad, voormalig voorzitter van de ISBO (Islamitische Scholen Besturen Organisatie), die ik in het kader van dit onderzoek een aantal keer heb gesproken, lijken zowel zelforganisaties van de eerste generatie Marokkanen als zelforganisaties van jonge, hoogopgeleide Marokkanen bewust voor deze marginaliteit te kiezen. De eerste groep wil en kan het debat niet beïnvloeden, omdat ze tegen beperkingen aanloopt wat betreft taal en netwerken. De tweede groep wil zich juist onttrekken aan alle negatieve berichtgeving rondom Marokkanen omdat ze zich daar niet in herkent en richt zich primair op hun kansen en successen binnen de Nederlandse samenleving (ibid, 2010). Veel Marokkaanse zelforganisaties ervaren de toegang tot de media bovendien als complex en beschouwen het als 'witte bolwerken' die niet geïnteresseerd zijn in genuanceerde verhalen over Marokkanen in Nederland (Van Heelsum, 2006:7).

Behalve een krachtig geluid vanuit Marokkaanse zelforganisaties blijkt ook de stem van individuele Marokkanen in Nederland nauwelijks naar voren te komen in het integratiedebat. Zowel Gowricharn (2006:13) als Shadid (2009) beschouwen, ten aanzien van migranten in het algemeen, het ontbreken van een academisch kader en van intellectueel gezag om deel te nemen aan het debat als belangrijkste oorzaken daarvan. Slegers (2007:68) voegt daar aan toe dat veel migranten angst hebben zich tegen hun eigen culturele achtergrond uit te spreken en de indruk hebben dat zij niet serieus genomen worden in het debat. Bij Marokkanen in Ne-

derland zijn deze factoren terug te zien. Ze missen niet alleen sociaal kapitaal, zoals toegang tot de media en het beschikken over relevante netwerken, om hun perspectief op integratie naar buiten te brengen. Ook blijkt dat de invloed van dominante opvattingen over Marokkanen in Nederland groot is. De negatieve beeldvorming van deze bevolkingsgroep in Nederland draagt ertoe bij dat Marokkanen zich zelden openlijk tegen hun eigen culturele achtergrond uitspreken (Harchaoui en Huinder, 2003).

*Samenvattend: het veld en zijn spelers*

Nu het veld van de minderhedenpolitiek in kaart is gebracht, springt een aantal zaken duidelijk in het oog. Het speelveld is diffuus en daardoor moeilijk af te bakenen, in de afgelopen decennia zijn verschillende perspectieven op het integratievraagstuk ontwikkeld, er bestaan grote krachtsverschillen tussen de actoren en niet alle actoren zijn even zichtbaar. Deze actoren strijden in het veld om hun positionering in het publieke domein, met als doel de acceptatie van hun visie op het maatschappelijke proces van integratie van migranten in Nederland.

De vraag ‘wat is integratie?’ is door de jaren heen op sterk verschillende wijze beantwoord (Commissie Blok, 2004; Scholten, 2007: 298). Van ‘inpassing’ en ‘integratie met behoud van de eigen culturele en etnische identiteit’ naar een individuele verantwoordelijkheid voor participatie binnen de Nederlandse samenleving, waarbij arbeidsparticipatie en scholing als sleutelbegrippen gelden (Entzinger, 1998; Commissie Blok, 2004). Scholten concludeert terecht dat het debat over integratie door de veelvuldige perspectiefwisselingen is bemoeilijkt (Scholten, 2007:298-299).

De wisselende perspectieven hebben er ook toe geleid dat migranten steeds op een andere wijze werden omschreven. In de jaren zestig werden ze als ‘gastarbeiders’ getypeerd, waarmee hun tijdelijkheid werd onderstreept. In de Minderhedennota van 1983 werd de term ‘gastarbeider’ vervangen door ‘minderheid’. In 1989 werd door de WRR in haar rapport *Allochtonenbeleid* de benaming ‘allochtoon’ geïntroduceerd, waarmee tegelijk de focus werd verschoven van etnische minderheidsgroepen naar individuele migranten (Ghorashi, 2010a:8).

Ondanks het verschil in benaming bleven migranten volgens Ghorashi (2010a:8) een ‘probleemcategorie’, met een cultuur die afwijkend was van ‘de’ Nederlandse cultuur. Net als Rath (2001) dat doet, stelt ze dat migranten in de eerste plaats nog altijd worden gezien als afwijkend, op zowel sociaal cultureel als sociaal economisch vlak, waarmee het categorale denken lijkt te zijn gecontinueerd (ibid, 2010a:8).

Vanaf 2000 is niet alleen het dominante perspectief op migranten en hun integratie in Nederland aanzienlijk gewijzigd, maar ook de wijze waarop het debat over integratie werd gevoerd binnen de samenleving. Van een min of meer tolerante



samenleving waarin ruimte bestond voor ‘anderen’, veranderde het denken en spreken over migranten en de multiculturele samenleving in een nieuw discours waarin alles rondom migranten moest worden benoemd en uitgesproken (Prins, 2004; Slegers, 2007). Verschillende wetenschappers hebben er overigens op gewezen dat er wel wat valt af te dingen op die veronderstelde tolerantie (Ghorashi, 2006; Slegers, 2007; Pels, 2010). Korteweg (2005:208) omschrijft deze tolerantie als ‘coëxistentie zonder interactie’ en Kennedy (2001; 2006) stelt dat de tolerantie van vrijzinnigheid vooral voor Nederlanders zelf geldt en migranten zich aan deze tolerantie moeten aanpassen.

Behalve de overheid en wetenschappers zijn zelforganisaties van migranten een speler in het veld van de minderhedenpolitiek. Zij hebben de afgelopen jaren hun positie aanzienlijk zien veranderen en hun invloedssfeer zien afnemen. De betekenis van Marokkaanse zelforganisaties is door de jaren heen gewijzigd als gevolg van het veranderende overheidsbeleid met zijn focus op een individuele in plaats van een collectieve aanpak. De media daarentegen hebben zich ontpopt tot invloedrijke speler binnen het veld van de minderhedenpolitiek. De invloed van de berichtgeving vanuit de media over migranten blijkt zo groot te zijn dat er een direct verband blijkt te bestaan tussen negatieve media aandacht voor allochtonen en de opkomst van politieke partijen die een anti-migrant standpunt centraal stellen (Vliegthart, 2007). Bovendien blijkt de invloed van het dominante discours zich ook uit te strekken tot de overheid. Volgens Scholten (2007) is dit de voornaamste reden van de huidige, moeizame relatie tussen overheid en wetenschappers. Onderzoeksuitkomsten die niet stroken met de huidige opvattingen over integratie, bijvoorbeeld het rapport van de Commissie Blok uit 2004, worden ter discussie gesteld. Terecht wijst Ghorashi (2010a) op de verantwoordelijkheid die de media hebben een alomvattend en genuanceerd beeld te schetsen wat betreft migranten in Nederland en niet te vervallen in het veelvuldig laten horen van personen die het dominante discours onderschrijven en afwijkende meningen negeren.

Gesteld kan worden dat de inbreng van Marokkanen, zowel als individu als via georganiseerde verbanden, gering is en veel aspecten rondom deze groep daarom buiten het perspectief blijven binnen het veld van de minderhedenpolitiek. Dat deze afzijdigheid niet altijd een eigen keuze is, leidt ertoe dat onder Marokkanen gevoelens van onmacht en frustratie ontstaan. In het vervolg van dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de vraag hoe Marokkaanse hbo-studenten tegen het veld van de minderhedenpolitiek aankijken, wat hun positie is in dit veld en wat de invloed daarvan is op hun identiteitsvorming.

## 4.2 Marokkaanse hbo-studenten: in of naast het debat?

Tijdens gesprekken met de studenten was hun gevoel bij de Nederlandse samenleving en het integratiedebat een thema dat vaak aan de orde kwam. De vragen daarover werden niet alleen door mij gesteld. De studenten bleken ook zeer geïnteresseerd in mijn mening over gebeurtenissen (in het bijzonder met betrekking tot Marokkaanse-Nederlanders, moslims en de Islam), die in de media werden belicht. Het ging dan bijvoorbeeld om de kwestie van de dubbele nationaliteit van politici, het probleemgedrag van Marokkaanse jongens of mijn visie op de Islam.

Op basis van de berichtgeving in de media, hun persoonlijke ervaringen in het dagelijks leven of de opvattingen van hun familie en vrienden vormen Marokkaanse studenten hun beeld van ‘Nederlanders’, evenals het beeld dat ‘Nederlanders’ van Marokkanen zouden hebben. Ondanks het feit dat de meesten van hen het redelijk tot goed kunnen vinden met ‘Nederlanders’, die ze voornamelijk op school of tijdens het werk ontmoeten, voelen ze zich onzeker in deze relatie. Het merendeel van de studenten is ervan overtuigd dat Nederlanders weinig tot geen positieve associaties met Marokkanen hebben en in hun hart sympathie hebben voor de gedachtegang van de politicus Geert Wilders. Deze gedachte blijkt zo overheersend dat de studenten daar in het merendeel van de contacten met ‘Nederlanders’ een relatie mee leggen.

*‘De meeste Nederlanders hebben helemaal geen contact met Marokkanen en baseren hun ideeën over ons op informatie vanuit de media en die zijn altijd negatief. Als er dan weer gedoe is met Marokkanen zullen ze toch Wilders zien als iemand die opkomt voor de Nederlanders’ (Zafia, 1985).*

Uit mijn logboek (september 2009):

We zitten met z’n zessen om de tafel in een van de vergaderruimtes van de hogeschool. Twee Marokkaanse vrouwelijke studenten, drie Marokkaanse mannelijke studenten en ikzelf. We praten over het onderzoek dat we gezamenlijk gaan uitvoeren en automatisch komt het gesprek op de samenwerking en het contact met ‘Nederlanders’. Een van de studenten merkt op dat hij zich in het contact met ‘Nederlanders’ in eerste instantie erg onzeker voelt omdat hij het idee heeft dat ‘Nederlanders’ een heel negatief beeld van ‘Marokkanen’ hebben. Dit gevoel wordt door iedereen herkend. Omdat iedereen elkaar goed kent, komen de verhalen los en worden ervaringen uitgewisseld over de veelal krampachtige houding van ‘Marokkanen’ ten opzichte van ‘Nederlanders’. Er wordt veel bij gelachen. Aan het einde van het gesprek komt een van de mannelijke Marokkaanse studenten naar me toe en zegt dat hij zich ook in het contact met mij onzeker voelt. Hij geeft aan dat juist omdat ik hem het gevoel geef dat zijn

inbreng belangrijk is en ik niet negatief ben over ‘Marokkanen’, hij extra onzeker is dat hij de verwachtingen niet kan waarmaken en gedurende de looptijd van het onderzoek alsnog door mij als ‘domme Marokkaan’ zal worden getypeerd.

De negatieve beeldvorming over Marokkanen binnen de Nederlandse samenleving drukt steeds zwaarder op de Marokkaanse bevolkingsgroep die het ‘gewoon goed doet’ (Harchaoui en Huinder, 2003:14). Uit ander onderzoek (Van Tilborgh, 2006:150) blijkt dat veel Marokkanen in Nederland het gevoel hebben niet meer onbekommerd in het leven te kunnen staan en denken dat zij zich voortdurend moeten verdedigen en hierdoor in een permanente staat van waakzaamheid verkeren. Veel studenten leggen als reactie op dit gevoel de nadruk op de verschillen die zouden bestaan tussen Nederlanders en Marokkanen. Ze onderstrepen veelvuldig het idee dat er wezenlijke verschillen bestaan tussen Marokkanen en Nederlanders. Een verschijnsel dat ook door De Koning (2008) is beschreven. Bovendien geeft vrijwel elke student aan het gevoel te hebben zich in de relatie met Nederlanders voortdurend te moeten aanpassen om het stereotype beeld van ‘de Marokkaan’ niet te bevestigen. Ze gedragen zich meer ingetogen, bescheiden en proberen rustig te blijven in stressvolle situaties.

*‘Je bent je altijd bewust van het feit dat je een Marokkaan bent. Vooral op mijn werk probeer ik me positief te onderscheiden door altijd rustig en vriendelijk te zijn. Toen ik laatst haast had en snel een kopie wilde maken, haperde het kopieerapparaat. Ik had zin om te schreeuwen en te schelden, maar deed het niet. Je denkt dan toch dat iedereen gaat denken: “zie je wel, echt zo’n Marokkaan” (Zaim, 1980).*

In verschillende onderzoeken wordt gewezen op de impact die de negatieve beeldvorming in Nederland op Marokkaanse jongeren heeft (Van den Berg, 2007; Korf, Yesilgöz, Nabben en Wouters, 2007). Vrijwel alle Marokkaanse studenten benadrukten veelvuldig de, in hun beleving, oneerlijke rol van de media. Als er iets (negatiefs) speelde waarbij een Marokkaan was betrokken, werd volgens de studenten altijd de etnische achtergrond erbij vermeld.

*‘Als er iets negatiefs gebeurt, dan staat er in de media meteen dat de dader een Marokkaanse achtergrond heeft, als een Nederlander iets gedaan heeft, staat er alleen dat een man of vrouw iets heeft gedaan’ (Walid, 1987).*

De wijze waarop de media Marokkanen voor het voetlicht brengen, geeft de studenten het gevoel dat ze niet als ‘Nederlanders’ worden gezien. Ze zijn van mening dat ze als etnische groep uitsluitend kritiek te verduren krijgen, waartegen ze zich

moeilijk kunnen verweren. Ten eerste hebben ze namelijk geen toegang tot de media en ten tweede is niemand bereid het voortouw nemen om te laten zien dat de (Marokkaanse) werkelijkheid genuanceerder in elkaar steekt dan door de media wordt beschreven.

*'De media is alleen maar geïnteresseerd in negatieve berichten over Marokkanen, je leest nooit eens iets positiefs. Positief nieuws over Marokkanen is geen nieuws'* (Rahmoune, 1988).

Ondanks het feit dat de studenten het negatieve beeld dat onder Nederlanders bestaat van Marokkanen zeggen te begrijpen ('Als je alleen maar de Telegraaf leest en verder geen Marokkanen kent, denk je dat ze allemaal crimineel zijn'), beschouwen ze dit beeld tegelijkertijd als oneerlijk omdat het zo eenzijdig is en alleen focust op negatieve elementen. Bovendien hebben ze het gevoel aan dit negatieve beeld weinig te kunnen veranderen omdat de media, in hun beleving, een vooropgezette en negatieve mening over Marokkanen hebben.

*'Marokkaanse jongens zijn best moeilijk, maar, hoe zeg je dat, de media heeft er ook wel mee te maken. De media heeft gewoon alles voor ons verpest en het nog erger gemaakt. Ik heb het gevoel dat de media Marokkaan zijn als uitleg geven voor negatieve situaties. Al het slechte of negatieve komt door het Marokkaan zijn'* (Rania, 1985).

Uit mijn logboek (oktober 2008)

Achttien Marokkaanse studenten, een journaliste van een landelijk dagblad en ikzelf zitten in de grote vergaderzaal van de hogeschool. De journaliste wil met Marokkaanse studenten praten over de wijze waarop zij tegen hun studie aankijken en wil weten waarom Marokkaanse studenten, in vergelijking met Nederlandse studenten, vaker en sneller uitvallen in het hoger onderwijs. Het gesprek komt zeer moeizaam op gang. Duidelijk is dat er vanuit de studenten een groot wantrouwen bestaat tegenover 'de media', die op dat moment worden gesymboliseerd door de journaliste. Niemand begint uit zichzelf te praten en antwoorden op haar vragen luiden in de trant van: 'wij hebben een warme familie', 'onze ouders hebben ons altijd gesteund op school', 'bij ons werd geen onderscheid gemaakt tussen broers en zussen, iedereen mocht studeren'. Het is duidelijk dat de journaliste niet voor deze verhalen naar de hogeschool is gekomen. Uiteindelijk probeert ze een relatie te leggen met het beeld dat bestaat over Marokkanen in Nederland. Iedereen zwijgt. Op het moment dat ze aangeeft 'wat jullie op straat doen, dat kan toch ook echt niet!', barst de discussie los.

Zichtbaar is dat de studenten zich wel aangesproken voelen door de negatieve wijze waarop over Marokkanen in Nederland wordt gedacht (*'je hebt het wel over ons volk!'*), maar zich tegelijkertijd niet aangesproken voelen door het gedrag van criminele of overlastgevende Marokkaanse jongeren omdat ze zelf dergelijk gedrag niet tentoonspreiden (*'ik heb nooit iets slechts gedaan, ik heb ook geen heel erg slechte gedachten gehad in mijn hoofd'*). Het merendeel van de studenten merkt op dat hen regelmatig wordt gevraagd hoe zij tegen Marokkaanse 'rotjongens' aankijken en waarom 'de Marokkaanse gemeenschap' niet ingrijpt. Ze ervaren dit als zeer onprettig omdat ze daardoor het gevoel hebben te worden geassocieerd met negatieve aspecten rondom Marokkanen in Nederland, terwijl ze zelf op een positieve wijze hun leven trachten vorm te geven.

In de media wordt het hoogopgeleide Marokkanen regelmatig verweten 'onzichtbaar' te zijn in het publieke debat over de problematiek rondom de Marokkaanse gemeenschap in Nederland of zichzelf als maatstaf te beschouwen en daarmee de werkelijke problemen rondom de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland te ontkennen.<sup>6</sup> Het idee van onzichtbaarheid of afzijdigheid klopt volgens de studenten niet. Ze stellen dat er een veel uitgebreider scala aan mogelijkheden bestaat dat afhankelijk van het moment, de situatie en hun eigen gevoel wordt toegepast.

*'Ik heb er gewoon niet altijd zin in om me als Marokkaan te manifesteren. Als iemand aan me vraagt hoe ik over bepaalde zaken denk, geef ik wel antwoord, maar het hangt van het moment en de persoon af hoe uitgebreid ik dat doe. Vroeger was ik heel fanatiek en deed ik mee aan allerlei integratiedebatten, maar dat doe ik niet meer. Ik heb er geen zin meer in, ik ga liever dingen doen waar ik een goed gevoel van krijg'* (Aziz, 1980).

Dat het beeld van Marokkanen binnen de Nederlandse samenleving sterk wordt beïnvloed door het negatieve imago, wordt door de studenten als een gegeven beschouwd. Toch stelt het merendeel dat ze in de publieke ruimte in het algemeen gezien zo veel mogelijk trachten zichzelf te zijn. Vrijwel iedereen heeft directe of indirecte ervaringen met beledigingen of scheldpartijen die door volstrekt onbekenden werden geuit. Ook heeft het merendeel van de studenten het gevoel gehad te worden gediscrimineerd. Deze verschijnselen beschouwen ze als iets waar je niet te lang bij moet blijven stilstaan. Iets waar je moet leren boven te staan. Op het moment dat je boos wordt, dan bevestig je juist het stereotype beeld van 'de Marokkaan' en daarmee bewijs je niemand een dienst, concluderen zij. Het thema discriminatie blijkt bij de studenten thuis een regelmatig terugkerend thema. Het

---

6. Zie bijvoorbeeld De Groene Amsterdammer 20 januari 2010

merendeel van de ouders raadt hun kinderen aan ervaringen met discriminatie te negeren. Het negeren van discriminatie is een strategie die ook in ander onderzoek naar voren komt, naast andere strategieën als confrontatie en het tonen van onbespelijk gedrag (Pels, 1999).

Stellen de studenten enerzijds dat ze in de publieke ruimte het gevoel hebben zichzelf te kunnen zijn in de relatie tot anderen (i.c. Nederlanders), tegelijkertijd wijzen ze erop dat het beeld van 'de Marokkaan' dat bestaat in de Nederlandse samenleving wel degelijk van invloed is op de wijze waarop ze zich verhouden tot andere Nederlanders. Vrijwel iedereen zegt zich altijd bewust te zijn van zijn of haar 'Marokkaan zijn' in de publieke ruimte. In situaties waarin ze de mensen in hun omgeving nog niet goed kennen, blijft in hun beleving altijd het gevoel als 'die Marokkaan' te worden gezien, overheersen.

*'Mensen zien het toch aan je uiterlijk, je gelaatstrekken en je hebt toch zwart haar, dus je bent een Marokkaan. Ik heb het gevoel dat ik me als Marokkaan altijd eerst moet bewijzen in positieve zin en dat mensen pas daarna echt contact met mij zoeken. Ik voel bijna altijd wel een bepaalde spanning in het begin' (Chadi, 1987).*

*'Voor mijn gevoel sta je als Marokkaan in het contact met Nederlanders eerst met 1-0 achter omdat Nederlanders toch een bepaald beeld van jou als Marokkaan hebben. Je moet het eerst tot een gelijkspel maken, voordat je echt contact kunt opbouwen' (Hosni, 1989).*

*'Marokkanen hebben wel altijd een beeld in hun hoofd dat mensen, ik bedoel eigenlijk Nederlanders, slecht over hen zullen denken. Dat komt omdat een groep Marokkanen het voor ze verpest, je wordt daar toch altijd weer mee geassocieerd' (Latifa, 1990).*

Zichtbaar is dat de positionering van Marokkaanse studenten in de samenleving voor een belangrijk deel wordt bepaald door het beeld dat anderen (i.c. Nederlanders) van hen hebben, ook al verzetten ze zich daar gevoelsmatig tegen door te stellen dat ze zichzelf kunnen zijn in de publieke ruimte.

Het idee van stereotypering en discriminatie door Nederlanders dat leeft onder veel Marokkaanse studenten, ontstaat niet alleen op basis van hun eigen ervaringen, maar ook door de verhalen die zij van anderen horen. Veel studenten vertelden mij verhalen over anderen waarin zij een directe relatie leggen met discriminatie of stigmatisering. Vrouwelijke Marokkaanse studenten met een hoofddoek hebben mij vrijwel allemaal negatieve ervaringen verteld van andere vrouwen die een hoofddoek dragen. Het ging dan om het uitschelden, bespugen of zelfs het aftrekken van de hoofddoek door Nederlanders. Ze merken daarbij op dat het veel-

al om ‘oude’ mensen gaat, veelal mannen, die de actie vergezeld doen gaan van negatieve opmerkingen over migranten en moslims. Een aantal studenten gaf aan dat de discussie over de ‘kopvoddentax’, die werd geïnitieerd door de politicus Wilders, ertoe heeft geleid dat ze op school, op straat of in het openbaar vervoer werden aangesproken door onbekenden die opmerkingen maakten over hun hoofddoek. Zowel mannelijke als vrouwelijke studenten voelen zich door deze discussie zeer vernederd.

De impact van de uitspraken van politici blijkt voor de studenten overigens niet altijd even zwaar te wegen. De wijze waarop Rita Verdonk, destijds minister van Vreemdelingenzaken en Integratie, zich manifesteerde en een krachtadig optreden voorstond tegen migranten en culturele of religieuze aspecten die botsten met aspecten uit de Nederlandse cultuur (bijvoorbeeld mannen die vrouwen geen hand willen geven), werd destijds door de studenten met grote verontwaardiging ontvangen. Dat was eveneens het geval met voormalig VVD (en PvdA) politica Ayaan Hirsi Ali die de Islam en de profeet publiekelijk sterk bekritiseerde. Ook Theo van Gogh, filmmaker en columnist, overschreed in de beleving van de studenten ethische grenzen, tegelijkertijd benadrukte iedereen dat zijn dood niet door hen was gewenst. De politicus Geert Wilders werd door de studenten in eerste instantie niet erg serieus genomen. Ze waren van mening dat hij te extreem in zijn uitlatingen over migranten en de Islam zou zijn om door de Nederlandse bevolking serieus genomen te worden. Toen gedurende de looptijd van dit onderzoek bleek dat veel Nederlanders zich achter hem schaarden, ervoeren ze hem als gevaarlijk en ongenueerd. Een klein aantal studenten was daadwerkelijk bang dat hij, als hij aan de macht zou komen, alle moslims uit Nederland zou laten zetten. Voor hen was zijn opkomst een motivatie om serieus na te gaan denken over een toekomst in Marokko, ook al waren ze geboren in Nederland. Een enkeling sprak over België vanwege de minder strikte regelgeving rondom migranten en een vrouwelijke student sprak over Saoedi Arabië omdat ze dacht dat ze daar haar geloof explicieter zou kunnen uitdragen.

### **4.3 ‘Vroeger was ik gewoon Fatima, nu ben ik een Marokkaanse moslima’**

Het merendeel van de studenten geeft aan dat ze zich tijdens hun jeugd niet expliciet bewust waren van hun ‘Marokkaans zijn’ of ‘anders zijn’. Ze groeiden op in een periode waarin, in hun beleving, weinig over integratie of de problematiek rondom migranten werd gesproken. Dat gebeurde niet in de buurt waarin ze opgroeiden en niet in de politiek, ook de media lieten zich volgens de studenten onbetuigd. Ze waren Fatima of Mohamed, Saida of Farid, gewone jongens en meisjes, net als alle andere kinderen waarmee ze opgroeiden. Een aantal vrouwelijke stu-



denten had Nederlandse vriendinnetjes bij wie ze ook thuis kwamen. Studenten vertellen ook over Nederlandse families die bij hun in de straat woonden en die ze gewoon 'oom' en 'tante' noemden. Met kerst stuurden de Nederlandse families een kaartje en met Islamitische feesten brachten hun moeders eten naar de Nederlandse families.

Op het moment dat het integratiedebat ging kantelen, bevonden de studenten zich in hun pubertijd, een belangrijke fase in het proces van identiteitsvorming, omdat in deze levensfase ook het losmakingsproces van de ouders begint (Eldering, 2006; Ketner, 2007). Vanaf hun pubertijd ervoeren de studenten dan ook niet alleen spanningen tussen henzelf en hun ouders over de door hen gewenste vrijheid en de beperkingen die hun ouders hen oplegden, maar ervoeren ze ook spanningen tussen 'Nederlands zijn' en 'Marokkaans c.q. moslim zijn'.

De verandering in de inhoud en de toon van het integratiedebat komt volgens de studenten geheel op het conto van de media. 'De media' worden unaniem beschouwd als de oorzaak van het negatieve beeld dat van Marokkanen en moslims in de Nederlandse samenleving is ontstaan. De focus zou uitsluitend zijn gelegd op zich misdragende Marokkaanse jongens, waardoor het beeld zou zijn ontstaan dat de hele Marokkaanse gemeenschap niet zou deugen. Vooral sinds de aanslagen van 11 september hebben studenten het gevoel gekregen dat het 'alleen nog maar' om negatieve berichtgeving over Marokkanen of moslims gaat.

*'Soms dacht ik wel eens: houdt het nou nooit op? Altijd weer al die negatieve berichten over Marokkanen. Alles wordt uitvergroot en dat is zo slecht voor ons' (Sara, 1985).*

Veel studenten staan kritisch tegenover Marokkanen die in de media verschijnen. Ze zijn van mening dat de media doelbewust 'stoere straatjongens' laten zien die ongenueanceerd hun mening ventileren of moslims aan het woord laten die precies die dingen benadrukken die door Nederlanders worden verafschuwd (bijvoorbeeld negatieve uitlatingen over homo's). Ze zijn van mening dat de media dit bewust doen om het negatieve en stereotype beeld dat onder Nederlanders van Marokkanen bestaat te bevestigen. Tijdens gesprekken riepen studenten regelmatig uit waarom 'ze' (de media, MJ) nooit 'normale Marokkanen' aan het woord laten. Prominente Marokkanen zoals Khadija Arib, Ahmet Marcouch en Ahmet Aboutaleb, die wel de media aandacht krijgen, worden veelal niet als rolmodel gezien. Voetballers, cabaretiers, zangers of schrijvers kunnen nog wel op enige bijval rekenen. De genoemde politici worden beschouwd als opportunisten. De uitspraken van Aboutaleb, die in een interview aangaf dat hij later in Nederland wil worden begraven en van Marcouch, die ervoor ijverde een homobar in de Amsterdamse wijk Slotervaart te openen, veroordelen ze. Ze zijn van mening dat deze



uitspraken botsen met Marokkaanse waarden en stellen dat beiden deze uitspraken uitsluitend voor hun persoonlijk gewin hebben gedaan.

Naast de berichtgeving over Marokkanen en moslims in de media, worden de studenten ook geconfronteerd met de opvattingen van autochtone Nederlanders ten aanzien van Marokkanen in Nederland in de publieke ruimte:

*‘Wat nu in de samenleving plaatsvindt, vind ik heel moeilijk, het is een heel gevoelig punt. Ik denk steeds bij mezelf: hoe kan ik het anders doen, op zo’n manier dat mensen wel positief over Marokkanen gaan denken? Het maakt ook dat ik me ga verdedigen. Vorige week hadden we bijvoorbeeld tijdens het vak Communicatieve Vaardigheden een debat. De stelling was ‘respect gaat voor de vrijheid van meningsuiting’. Ik had er best tegenop gezien, je weet nooit hoe anderen over bepaalde dingen denken. Ik schrok van wat ik hoorde, mensen die ik kende, waren echt heel erg op de hand van Wilders en Verdonk. Ook Mohamed B kwam weer om de hoek kijken. Ik ging me heel fel verdedigen. Medestudenten zeggen dan “ja, maar jij bent anders”. Dat wil ik juist helemaal niet, ik ben niet anders. Ik denk de hele tijd: “mensen, kijk verder dan stereotypen, verdiep je eerst in iemand voordat je iets roept”. Ik respecteer andermans mening echt, maar ik vond het heel heftig. Ik zag ineens hoe mijn medestudenten dachten. Ik had het nooit verwacht, ze waren ook heel negatief over Marokkanen en de Marokkaanse cultuur. Dat vond ik echt heel erg’ (Izza, 1984).*

Bij de Marokkaanse studenten thuis wordt regelmatig gesproken over het veranderende klimaat ten opzichte van migranten in Nederland. Tijdens familiebezoeken gaven vrijwel alle Marokkaanse ouders aan dat ze zich de eerste periode in Nederland heel welkom en geliefd hadden gevoeld. Nederlandse families die destijds in hun buurt woonden, namen veelal zelf het initiatief tot het leggen van contacten. Dat dit niet altijd slaagde, wijten Marokkaanse ouders aan het feit dat ze de taal niet machtig waren en veel Marokkaanse moeders te verlegen waren om naar buiten te gaan en zelf contacten te maken.

*‘Mijn ouders woonden eerst in Hoofddorp, in die buurt woonden helemaal geen allochtonen. Toen mijn moeder voor het eerst naar buiten kwam in haar Marokkaanse kleding en hoofddoek om, keek iedereen een beetje vreemd. Mijn vader zei dat ze maar gewone Nederlandse kleding moest gaan dragen. In die periode liep mijn moeder er heel modern bij in minirokjes, met losse haren. Mijn ouders hadden echt het idee dat ze zich op die manier aanpasten aan de omgeving, aan Nederland. Mijn moeder was het merendeel van de tijd in huis bezig, met het huishouden en de kinderen. In het weekeinde gingen ze altijd naar de familie van mijn vader toe. Toen het op een dag mooi weer was en iedereen uit de buurt buiten zat, vroegen ze aan mijn vader, die net thuis kwam van zijn werk, of mijn*

*moeder ook bij hun kwam zitten, gewoon voor de gezelligheid. Maar mijn moeder wilde dat niet, ze was te verlegen daarvoor en bovendien sprak ze de taal niet' (Jamila, 1983).*

Veel Marokkaanse ouders zijn van mening dat de tijd van ongedwongen omgang tussen Marokkanen en Nederlanders niet meer bestaat. Ze stellen dit met veel spijt vast, hetgeen ook naar voren komt in ander onderzoek (Cottaar, Bouras en Laouikili, 2009; De Boer, 2009). Het nieuws en actualiteiten- en discussieprogramma's over het integratiedebat worden op een actieve wijze gevolgd door het merendeel van de Marokkaanse studenten en hun families. De aanname van journalisten die stellen dat Marokkaanse families zich van de Nederlandse samenleving zouden hebben afgewend (Kleijwegt, 2006; Jurgens, 2007; Andersson Toussaint, 2009), blijkt voor de studenten en hun familie uit dit onderzoek niet te kloppen. Ze blijken zich juist heel bewust te zijn van het negatieve beeld dat bestaat onder Nederlanders van 'de Marokkaan', iets dat door hen als 'vreselijk' wordt ervaren, omdat ze zo graag willen participeren binnen de samenleving, hetgeen Van den Berg (2007) eveneens in haar onderzoek constateerde.

Veel studenten geven aan een zekere 'mediamoeheid' te hebben ontwikkeld. Berichten in de media over (al dan niet succesvolle) Marokkanen, moslims en integratie worden wel waargenomen, maar studenten merken op steeds vaker hierover hun schouders op te halen. Ze stellen dat het geen zin heeft je druk te maken over wat de media schrijven omdat het ongenueanceerd is en bij voorbaat negatief.

*'De berichtgeving in de media stoorde me vroeger meer dan nu. Toen las ik er echt alles over. Nu doe ik dat niet meer, het boeit me niet. Ik probeer mijn eigen weg te vinden, ongeacht wat anderen er van vinden. Het hele debat over integratie, assimilatie, ik volg het allemaal niet meer. Het interesseert me ook niet meer. Ik ben zo vaak uitgenodigd voor debatten over dit onderwerp. Vroeger deed ik daar altijd aan mee, maar nu niet meer. Ik ben van mening dat het toch geen nut heeft, het verandert niets op korte termijn' (Aziz, 1980).*

Telkens weer lieten de studenten mij weten dat het, in hun ogen, oneerlijke debat over integratie en problemen rond Marokkanen in Nederland hen wel degelijk beroert, maar dat zij zich daar niet in willen verliezen. Ze geven er de voorkeur aan zich te richten op hun eigen doelen, zoals het behalen van hun hbo-diploma, het vinden van een goede baan en trouwen inclusief het krijgen van kinderen. Het bereiken van deze doelen, is datgene waar ze zich aan vasthouden.

#### 4.4 'Met mij komt het goed!'

De visie op Marokkanen en moslims zoals die in het integratiedebat naar voren komt, heeft een belangrijke invloed op de studenten en de mogelijkheden die ze zien om hun individuele doelen te bereiken. In het onderzoek van Buijs, Demant en Hamdy (2006:201-202) wordt de term 'integratieparadox' gebruikt om weer te geven dat het juist geïntegreerde Marokkaanse jongeren zijn die zich verzetten tegen de Nederlandse samenleving. Naarmate iemand meer is gericht op de Nederlandse samenleving, bijvoorbeeld door het volgen van een studie binnen het hoger onderwijs, is de wens des te sterker daar zelf deel van uit te maken en hoe gevoeliger iemand blijkt voor cultuurconflicten en uitsluiting. Omdat hoogopgeleide Marokkaanse jongeren zich door de samenleving niet op waarde geschat voelen en ervaren dat ze niet dezelfde kansen hebben als hun Nederlandse leeftijdsgenoten, ondanks het zelfde opleidingsniveau, raken ze gefrustreerd. De gerichtheid op Nederland van dit deel van de Marokkaanse jongeren brengt tevens met zich mee dat zij gevoeliger zijn voor stigmatisering en zich daar tegen willen verzetten (Obdeijn en De Mas, 2001; Stevens en Veen, 2009).

Het gevoel hebben te worden buitengesloten, wordt door de meeste studenten wel herkend. Vrouwelijke studenten zonder hoofddoek ervaren de minste problemen. Ze worden zelden gediscrimineerd, krijgen vrijwel nooit opmerkingen naar hun hoofd geslingerd op straat en ondervinden weinig problemen bij het vinden van een bijbaan of een stageplaats. Vrouwelijke studenten met een hoofddoek ondervinden daarentegen meer obstakels bij het realiseren van hun doelen.

*'Ik word regelmatig gediscrimineerd. Tijdens mijn sollicitaties voor mijn stage op het mbo bijvoorbeeld. Op het moment dat ik binnen kwam en ze mijn hoofddoek zagen, was de vacature ineens vervuld. Ik was bij de betreffende organisatie op sollicitatiegesprek gekomen, ik had me netjes aangekleed en me goed voorbereid. Bovendien was het een heel eind reizen. Bij binnenkomst zag ik direct dat er iets aan mij was dat ze niet beviel. Die hoofddoek dus. Het sollicitatiegesprek verliep heel onprettig. Ze vroegen niet eens of ik een goede reis had gehad terwijl ze wisten dat ik ver had moeten reizen. Tijdens het gesprek gaven ze aan dat de vacature inmiddels al was vervuld. Toen ik naar huis ging, was ik teleurgesteld, maar vooral kwaad. Ik voelde me heel laag op dat moment. Toen ik thuis kwam, ging ik direct een mail sturen: "ik wil bij jullie helemaal niet stagelopen". Toen voelde ik me al iets beter' (Fouzia, 1987).*

Alle mannelijke studenten geven aan wel eens ervaringen met discriminatie of achterstelling te hebben gehad. Ook in hun vriendenkring is dit een veelbesproken thema en diverse voorbeelden kwamen tijdens de interviews naar voren. Ondanks het feit dat de studenten zich erop instellen dat het als Marokkaan moeilijker is een

stageplaats of een baan te bemachtigen, zijn de frustratie en het onbegrip hierover duidelijk waarneembaar. Het voortdurend te worden gelijkgeschakeld met Marokkaanse straatjongens of moslimradicalen maakt voor hen het realiseren van hun doelen ingewikkelder.

*'Bij het zoeken van een stageplek merk je wel dat je Marokkaan bent. Ik heet bovendien nog Mohamed ook! In het begin werd ik echt nergens aangenomen, dat vond ik heel erg. Toen ik uiteindelijk bij de ING Bank terecht kwam, zei mijn baas na een tijdje tegen me: "ik wist niet dat Marokkanen zo waren". Hij was heel positief over mij. Het is natuurlijk fijn dat hij mij positief beoordeelt, maar ik ben heus niet de enige' (Mohamed,1982).*

*'Een vriend van mij had zijn hbo-diploma behaald en iedereen dacht dat hij een heel succesvolle toekomst tegemoet zou gaan. Hij kreeg echter alleen maar afwijzingen op zijn sollicitatiebrieven. Op een gegeven moment was hij het zat en stuurde hij naar een bepaalde organisatie twee weken later weer een sollicitatiebrief. Geheel identiek, maar met een Hollandse naam. Hij werd uitgenodigd voor een gesprek. Hij belde de organisatie en vroeg naar het waarom. De vrouw aan de andere kant van de lijn werd kwaad. Ze schrokken van de situatie. Later belde ze terug en bood ze haar excuses aan voor haar gedrag. Die vriend heeft pas na 1.5 jaar een baan gevonden. Bij het aardappelverwerkingsbedrijf McCain heb ik een bijbaan. Heel veel hoogopgeleide Marokkaanse jongens zijn daar ver beneden hun opleidingsniveau aan het werk. Iedereen praat erover, ook Nederlandse collega's. Ze vinden het allemaal erg dat de situatie zo is' (Mohamed, 1984).*

De studenten realiseren zich dat ze het als Marokkaan moeilijker hebben dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten, maar ze beschouwen dit als een situatie die nu eenmaal zo is en proberen, ondanks alles, niet van hun doelen af te wijken. Studenten geven weliswaar aan te worden geraakt door situaties die plaatshebben in de publieke ruimte, maar zijn tegelijkertijd overtuigd van hun kwaliteiten en capaciteiten. Ze hebben er veel vertrouwen in dat ze het zullen gaan maken binnen de Nederlandse samenleving als ze eenmaal zijn afgestudeerd. In plaats van gefrustreerd te raken of gezamenlijke acties te ontwikkelen, lijken ze zich onverstoorbaar op hun individuele toekomstige doelen te richten. Dit optimisme komt vooral voort uit het vertrouwen dat ze in zichzelf hebben om hun doelen te verwezenlijken. Ze zijn ervan overtuigd dat discriminatie niet op hen persoonlijk van toepassing is.

Ketner (2008:116-223) onderscheidde een aantal individuele strategieën van Marokkaanse middelbare scholieren om met discriminatie c.q. het negatieve beeld over Marokkanen in Nederland te kunnen omgaan: het ontkennen of het accepteren van discriminatie, het zich ervan distantieren, het negatieve omdraaien in het positieve, rationeel of emotioneel reageren en een voortrekkersrol vervullen. In dit

onderzoek komen met name ‘ontkennen’, ‘accepteren’, ‘omdraaien’ en ‘een voortrekkersrol vervullen’ naar voren.

Met het ontkennen van discriminatie wordt bedoeld dat studenten aangeven dat zij niet het onderwerp van discriminatie zijn en ook niet het gevoel hebben dat zij het zijn die worden gediscrimineerd. Een studente gaf bijvoorbeeld aan:

*‘Ik hoef me helemaal niet aan te passen aan de Nederlandse samenleving. Ik ben hier immers geboren. Ik ben bijvoorbeeld ook nog nooit gediscrimineerd. Zelf voel ik me meer Nederlander dan Marokkaan. Ik voel me thuis in Nederland en ik voel me erbij horen. Ik zie mezelf ook niet anders dan andere Nederlandse studenten’ (Sara, 1985).*

Deze stelligheid is overigens bij meer vrouwelijke studentes terug te zien. Dit beeld is echter niet representatief voor alle studenten uit dit onderzoek. Veelal werd er geantwoord dat ze wel ervaringen hebben met discriminatie, maar dat het vaker andere Marokkanen zijn die worden gediscrimineerd en niet zozeer zichzelf.

Op het moment dat studenten discriminatie aanvaarden als iets dat nu eenmaal gebeurt in de relatie van mens tot mens of dat discriminatie het gevolg is van het negatieve gedrag van een kleine groep Marokkanen die voortdurend de media halen, is sprake van acceptatie.

*‘Er is onder Nederlanders veel onwetendheid. Mensen denken toch negatieve dingen als ze iemand met een hoofddoek of een baard zien lopen. Ik snap dat ook wel, als je er weinig van afweet of je hebt helemaal geen contact met allochtonen, dan denk je al snel zo als je afgaat op wat de media over allochtonen schrijven’ (Chadi, 1987).*

Met ‘omdraaien’ wordt bedoeld dat studenten het negatieve beeld dat van Marokkanen bestaat, proberen te kantelen waardoor juist een positief beeld ontstaat. Studenten praten vaak over de warme familieband, het respect en de zorg voor ouderen, de gastvrijheid en het lekkere eten om aan te duiden dat Marokkanen ook op een positieve wijze kunnen worden gekarakteriseerd.

*‘Toen mijn moeder in het ziekenhuis lag, had ze tijdens elk bezoek veel bezoek van haar familie. Die bezoeken waren altijd heel gezellig en iedereen nam lekkere dingen voor haar mee. Naast haar lag een Nederlandse vrouw die bijna nooit bezoek kreeg. Mijn moeder vond dat heel zielig en gaf haar altijd wat van de lekkere dingen die ze zelf had gekregen’ (Hadifa, 1985).*

Om een ander beeld te laten zien dan het dominante, negatieve beeld dat bestaat van Marokkanen in Nederland, beogen veel studenten een ‘voortrekkersrol’ te spe-

len. Ze willen zich positief onderscheiden door waardevolle activiteiten te ontplooiën en door ernaar te streven zeer attent te zijn in elk contact met mensen, zowel op straat, op school als tijdens het werk. Het merendeel van de studenten schreef als motivatie voor het willen deelnemen aan dit onderzoek dat zij een bijdrage wilden leveren aan een genuanceerder beeld van Marokkanen in Nederland, hetgeen Ketner (2008:122) eveneens laat zien in haar onderzoek naar Marokkaanse jongeren. Het laten zien dat ze deugen, dat ze anders zijn dan het beeld dat van Marokkanen wordt geschetst, is een drijfveer van veel studenten.

*‘De samenleving, de buitenwereld, ja, ik weet hoe mensen over Marokkanen denken. Ik wil het netjes houden. Wij Marokkanen hebben geen goede naam immers? Ik wil dat toch een beetje verbeteren. Als ik een blikje zie op straat, dan gooi ik dat in de prullenbak. Ik help oude vrouwtjes in mijn buurt en maak een gezellig praatje met iedereen. Ik wil een positieve indruk achterlaten bij Nederlanders. Natuurlijk ben ik daar niet 24 uur per dag mee bezig, maar toch wel heel bewust. Ik wil dat mensen van mij denken, die jongen, die is aardig, dat is een goede Marokkaan gebleven’ (Hamza, 1981).*

Het hangt volgens de studenten sterk af van de situatie zoals die zich voordoet, de personen met wie ze in contact staan en hun eigen gevoel op dat moment, welke strategie ze inzetten.

In het contact met ‘Nederlanders’, ongeacht de context waarin zich dat contact voordoet, willen alle studenten een goede indruk achterlaten. Dat heeft als consequentie dat regelmatig ‘zelfcensuur’ wordt toegepast, zoals een student het verwoordde. Hij bedoelde daarmee dat het hebben van een goed contact met ‘Nederlanders’ zo belangrijk voor deze studenten is dat ze het liefst niet alles zeggen wat ze denken of wat er in hun privé omgeving plaatsvindt. Dit leidt tot de paradoxale situatie dat ‘Nederlanders’ in het debat over migranten vaak ‘alles’ zeggen, ook als het beledigende vormen kan aannemen en de ‘Marokkanen’ in dit onderzoek zich juist terughoudend opstellen in hun gedrag jegens ‘Nederlanders’ omdat zij geen slechte indruk willen achterlaten. In ander onderzoek is dit verschijnsel eveneens zichtbaar. Scholten en Tourabi (2006:60) laten bijvoorbeeld zien dat als gevolg van de impact van het integratiedebat veel Nederlandse moslims in het contact met niet-moslims moeite hebben over de Islam te praten.

Het merendeel van de studenten gaf aan dat er op de werkplek vaak grappen worden gemaakt over Marokkanen. Mannelijke studenten merkten op dat zij in dergelijke situaties zich bewust afzijdig hielden en er niet op reageerden. Ze stelden dat een dominante of agressieve reactie op dergelijke grappen, wat ze het liefst zouden doen, uitsluitend het negatieve beeld van ‘Marokkaanse jongens’ zou bevestigen. Het niet reageren betekent overigens niet dat ze de situatie niet als heel pijnlijk ervoeren:

*'Samen met twee collega's stond ik in de lift om te gaan lunchen in het bedrijfsrestaurant. Op een gegeven moment kwam er een Marokkaanse man bij die er een etage later weer uit ging. Een van mijn collega's zei: 'dat was een Marokkaan'. Toen de ander vroeg hoe hij dat zo zeker wist, gaf hij aan: 'omdat mijn portemonnee weg is'. Ze moesten allebei lachen om deze grap en ik deed maar net alsof ik een beetje mee lachte. Diep in mij was ik heel erg kwaad, maar het is beter niets te laten merken' (Faisal, 1983).*

Zichtbaar is dat vrouwelijke studenten minder lijden onder dit beeld dat toch vooral betrekking heeft op 'Marokkaanse jongens'. In soortgelijke situaties blijken ze actiever te handelen en eerder te wijzen op de ongepastheid van een bepaalde opmerking dan mannelijke studenten dat doen.

Alle studenten beklagden zich overigens veelvuldig over de 'onnozelheid' van vragen en opmerkingen die op de werkplek op hen af kwamen. Het gaat dan altijd om aspecten die een relatie hebben met Marokkanen, de Marokkaanse cultuur of het geloof. Ze zijn het er unaniem over eens dat wanneer iemand zich in hun persoon of in hun cultuur zou verdiepen er minder van dergelijke voorvallen zouden plaatsvinden.

*'Soms denk ik: 'ga even googelen, dan vind je alle antwoorden en hoef je mij niet van die stomme vragen te stellen' (Zahra, 1989).*

*'Sorry hoor, hoe lang zijn er nu al Marokkanen en moslims in Nederland? Ik werk zelf al vier jaar bij een bedrijf en elk jaar met ramadan vragen ze weer of ik ook geen slokje water mag drinken. Dan denk ik, integreren komt toch van twee kanten? Toon ook eens interesse en betrokkenheid bij ons' (Zafia, 1985).*

*'Bij mij op de stageplaats worden vaak zogenaamde grappen over Marokkanen gemaakt. Ik vind dat niet leuk, maar zeg maar niets. Het feit dat ze die grappen maken terwijl ik er bij ben, wil zeggen dat ze mij als een van hen zien, maar toch vind ik het niet leuk. Ik ben dan wel een collega van hen, maar ook een Marokkaan met gevoel. Het gaat toch over Marokkanen en daar ben ik er een van' (Faisal, 1983).*

Het willen laten zien dat Marokkanen deugen is het meest voorkomende gedrag richting Nederlanders dat studenten tentoonspreiden. Toch zijn er ook andere geluiden te horen. Een van de mannelijke studenten merkt bijvoorbeeld op dat hij het een soort spel vindt om te doen alsof je een geïntegreerde Marokkaan bent: je blijft in alle situaties netjes en beleefd, maar je hebt ondertussen je eigen gedachten. Hij vertrouwde me toe dat die gedachten niet altijd even genuanceerd zijn. Veel studenten gaven aan dat ze 'Nederlanders' eigenlijk niet echt vertrouwen en het



idee hebben dat Nederlanders in hun hart op Marokkanen neerkijken. Ze benadrukken dat ze dit ook voor een belangrijk deel van hun ouders tijdens hun opvoeding hebben meegekregen. Een verschijnsel dat door Van den Berg Eldering al in 1979 is beschreven.

*‘Weet je, het is gewoon zo, eigenlijk vertrouwen we Nederlanders nooit voor 100%. Zo worden alle Marokkaanse kinderen ook opgevoed. Onze ouders vertellen ons dat regelmatig en dat blijf je toch onthouden’ (Nora, 1986).*

De studenten blijken een grote mate van loyaliteit aan de opvattingen van hun ouders hieromtrent te hebben. Bovendien zijn ze van mening dat de ervaringen die ze in de publieke ruimte opdoen met Nederlanders het gelijk van hun ouders bevestigen. Zichtbaar is dat de stem van de ouders doorklinkt in de opvattingen en ervaringen van de studenten. De wijze waarop zij het debat over migranten beleven wordt dus niet alleen beïnvloed door de ervaringen die zij zelf binnen dit veld opdoen, maar ook door de levenslessen die ze van hun ouders krijgen gedurende de opvoeding. In hoofdstuk vier zal hier nader op worden ingegaan.

#### 4.5 Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk is beoogd vanuit het perspectief van een veld een specifieke groep actoren te beschrijven. Deze actoren, Marokkaanse hbo-studenten, maken deel uit van het veld van de minderhedenpolitiek en geprobeerd is te laten zien wat het effect is van het debat over migranten op deze studenten. Naar voren is gekomen dat het debat over migranten zoals dat de afgelopen jaren in Nederland is gevoerd, een grote invloed heeft op het zelfbeeld van de studenten en de wijze waarop zij zich positioneren. Tevens is duidelijk geworden dat de wijze waarop zij met dit debat omgaan geen eenvoudig of vanzelfsprekend proces is. Het is een proces dat plaatsvindt in relatie tot anderen, waarbij niet alleen grote machtsverschillen worden ervaren, maar ook gevoelens van frustratie en machteloosheid naar boven komen.

Het veld van de minderhedenpolitiek is een diffuus en moeilijk af te bakenen veld, waarin het gaat om de acceptatie van de visie op het maatschappelijke proces van integratie van migranten in Nederland. Er zijn de afgelopen decennia verschillende perspectieven op het integratievraagstuk ontwikkeld. Van ‘integratie met behoud van de eigen culturele en etnische identiteit’ naar een individuele verantwoordelijkheid van migranten voor participatie binnen de samenleving. Arbeidsparticipatie en onderwijs fungeren daarbij als sleutelbegrippen (Entzinger, 1998; Commissie Blok, 2004). Als gevolg van deze wisselende perspectieven werden migranten steeds op een andere wijze werden omschreven: van gastarbeider,



naar minderheid en ten slotte werd in 1989 in het WRR-rapport *Allochtonenbeleid* het begrip ‘allochtoon’ geïntroduceerd. Ondanks dit verschil in benaming werden migranten nog altijd als een ‘probleemcategorie’ binnen de samenleving beschouwd, die zowel afweken op sociaal cultureel als sociaal economisch vlak (Rath, 1991; Ghorashi, 2010).

Behalve een perspectiefwisseling zijn ook aanzienlijke machtsverschillen tussen de verschillende actoren zichtbaar en is sprake van machtsverschuivingen. Zowel de overheid, wetenschappers als Marokkaanse zelforganisaties hebben hun positie de afgelopen jaren aanzienlijk zien veranderen en hun invloedssfeer zien afnemen. Het is daarentegen de media die zich hebben ontpopt tot een invloedrijke speler binnen het veld van de minderhedenpolitiek. Dat een verband blijkt te bestaan tussen negatieve media aandacht voor migranten en de opkomst van politieke partijen die een anti-migrant standpunt centraal stellen, onderstreept de toenemende invloed van de media (Vliegenthart, 2007).

Marokkaanse studenten voelen zich in het veld van de minderhedenpolitiek geen actieve deelnemer. Ze hebben het gevoel dat ze niet worden vertegenwoordigd in het politieke besluitvormingsproces, geen toegang hebben tot relevante media en niet over netwerken beschikken die dit kunnen veranderen (sociaal kapitaal). Tevens ontbreekt het hen aan economisch kapitaal (financiële middelen), cultureel kapitaal (scholing) en symbolisch kapitaal (religie, i.c. de Islam, heeft in het veld van de minderhedenpolitiek een geringere waarde dan in andere velden). Al deze facetten dragen ertoe bij dat deze studenten zich als een onmachtige en kwetsbare veldspeler typeren.

Volgens de studenten zouden ‘de media’ de grootste boosdoener zijn. Ze voelen zich als groep door de media weggezet als crimineel, moslimradicaal en onaangepast en zijn van mening dat het merendeel van de ‘Nederlanders’ hun visie op Marokkanen op dit beeld baseert. Bovendien hebben ze het idee dat ‘Nederlanders’ in de media het debat over migranten en Marokkanen domineren en zij zelf niet in staat worden gesteld het beeld dat van ‘de Marokkaanse gemeenschap’ in Nederland bestaat, bij te stellen. Een groot deel van hen stelt overigens deze rol niet te willen vervullen, zij houden zich bewust afzijdig in het debat. In Marokkanen die wel zichtbaar zijn in het publieke debat over de integratie van migranten herkent het merendeel van de studenten zich niet.

Een belangrijk aspect in de identiteitsconstructie van de studenten is het idee dat bij hen bestaat dat hun identiteit niet alleen op een negatieve manier wordt ingevuld door ‘Nederlanders’, maar bovenal door hen wordt opgelegd, iets waar de studenten zich vrijwel niet aan kunnen onttrekken. Dit leidt tot een sterk ‘wij-zij’ denken. Het onderscheid in ‘wij’ en ‘zij’ blijken veel studenten als kind van hun ouders te hebben meegekregen en lijkt sterk te zijn geïnternaliseerd. Gebeurtenissen en ervaringen in de publieke ruimte lijken dit gevoel te bevestigen, met als

effect dat zij zich kwetsbaar en onzeker voelen en hun 'Nederlandse' identiteit fragiel is.

Gesteld kan worden dat Marokkaanse studenten zich nauwelijks als een actieve speler in het veld van de minderhedenpolitiek beschouwen. Het idee leeft dat er voor en over hen wordt gesproken en ze de machtsmiddelen missen om het negatieve beeld dat onder 'Nederlanders' van Marokkanen en moslims bestaat te kunnen wijzigen. De identiteitsconstructie van Marokkaanse studenten wordt dan ook in sterke mate beïnvloed door het stereotype beeld dat binnen de Nederlandse samenleving van Marokkanen bestaat en de wijze waarop de studenten dit beleven. Alle studenten zijn zich zeer bewust van hun Marokkaanse en Islamitische achtergrond en voelen zich onmachtig het negatieve beeld dat ten aanzien van hun etnische en religieuze achtergrond bestaat, te veranderen.

Ondanks het feit dat de studenten zich geen wezenlijke speler voelen binnen dit veld, hebben zij als individu vertrouwen in zichzelf en in hun capaciteiten om zich aan negatieve scenario's te onttrekken. Ook Nabben, Yesilgöz en Korf (2006) laten in hun onderzoek zien dat Marokkaanse jongeren zich in Nederland thuis voelen en ervaringen met discriminatie veelal ontkennen of accepteren. Door zich te richten op hun toekomst, focussen de studenten zich op zichzelf als individu en trachten daarmee het negatieve beeld dat van Marokkanen in Nederland bestaat te ontwijken. Geen van de studenten is voornemens het initiatief te nemen en de politiek of de media in te schakelen voor een tegenoffensief. Liever concentreren ze zich op hun eigen leefwereld, hun familie en vrienden en de doelen die ze zichzelf hebben gesteld.

Na deze beschrijving van het veld van de minderhedenpolitiek waarin Marokkaanse studenten zich niet als een volwaardige deelnemer beschouwen, wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op het veld van de etnische gemeenschap. De studenten beschouwen dit veld als belangrijkste veld. Het veld vormt als het ware het ankerpunt van waaruit de studenten de overige velden benaderen. Dat neemt overigens niet weg dat er in dit veld ook de nodige spanningen zichtbaar zijn, waar in het volgende hoofdstuk nader op zal worden ingegaan.

## 5. Onder Marokkanen. Schipperen tussen individuele ontwikkeling en etnische loyaliteit

### Marokkaanse hbo-studenten in relatie tot hun etnische gemeenschap

*‘De Marokkaanse groep is op dit moment misschien wel de meest interessante. Dat komt door de grote verscheidenheid en door de ontwikkelingen die zich binnen deze groep voordoen. Het is een groep waar het piept en het kraakt, maar waar je ook ziet dat er stappen vooruit worden gezet’ (Dagevos, 2008:10).*

In het vorige hoofdstuk heb ik laten zien wat de invloed is van het Nederlandse integratiedebat op de identiteitsvorming van Marokkaanse studenten. Marokkaanse studenten blijken zich in hun contacten met ‘Nederlanders’ altijd zeer bewust van hun ‘Marokkaan zijn’. Het besef dat hun etnische achtergrond door diezelfde ‘Nederlanders’ meestal als negatief wordt bestempeld, beïnvloedt in sterke mate de wijze waarop zij hun identiteit invullen. Dat Marokkanen in het publieke debat veelal als ‘anders’ worden aangeduid, heeft hun behoefte zich terug te trekken binnen de eigen groep versterkt. De loyaliteit aan die etnische gemeenschap wordt daarbij haast als vanzelf vergroot. Tegelijkertijd blijkt dat deze beweging richting de eigen groep niet voor alle studenten bevredigend is, want net zomin als bij ‘de’ autochtone cultuur vinden ze nog voldoende aansluiting bij ‘de’ Marokkaanse cultuur (Entzinger, 2009:17). Bovendien zien ze ‘de’ Marokkaanse cultuur als beperkend (Cherti, 2008:256). De ambivalente situatie van het erbij willen horen, maar het tegelijkertijd niet thuis voelen of afwijkende keuzes willen maken, vormt een rode draad in dit hoofdstuk.

In lijn met Bourdieu’s velddefinitie kunnen we een etnische gemeenschap, in de vorm van relaties tussen familieleden en Marokkaanse vrienden en verwanten, definiëren als veld. Dit perspectief is goed toe te passen op deze etnische groep, omdat daarmee de actoren in dit veld kunnen worden beschreven, evenals hun onderlinge machtsverhoudingen en de logica en spelregels van waaruit zij denken en handelen. Het begrip ‘gemeenschap’ heeft een statische connotatie, waarover diverse wetenschappers hun kritiek hebben geuit (Baumann, 1996). In mijn gebruik van het begrip gemeenschap ben ik me bewust van deze kritiek en realiseer ik me dat ‘de’ Marokkaanse gemeenschap niet bestaat. Wat ik beoog te doen in deze studie is het trachten te schetsen van patronen die binnen deze etnische groep bestaan. Door het beschrijven van ‘de’ Marokkaanse gemeenschap in termen van een veld, kan ik een bepaalde dynamiek die binnen een veld aanwezig is, laten zien.

Hiermee beoog ik te voorkomen dat ‘gemeenschap’ ook in mijn onderzoek verwordt tot een statisch geheel.

In niet-wetenschappelijke teksten over Marokkanen in Nederland wordt vaak de suggestie gewekt dat het zou gaan om een homogene en gesloten gemeenschap, waarin zich vooral problemen voordoen en mannen, als meest dominante spelers in het veld, de emancipatie van vrouwen zouden belemmeren. Uit verschillende onderzoeken (Pels, 1999; Pels en De Haan, 2003; Pels en De Gruijter, 2006; Van den Berg, 2007; Van Voorst, 2010) blijkt echter dat op dit perspectief wel wat valt af te dingen en dat er binnen dit veld wel degelijk een grote mate van diversiteit en dynamiek aanwezig is. Veel, in het bijzonder, jonge Marokkanen zijn in hoge mate gericht op de Nederlandse samenleving en de mogelijkheden die zij hebben zich daarin te positioneren. Bovendien is er binnen Marokkaanse gezinnen zelf sprake van veranderingen in opvoedstijlen. In het bijzonder de hoger opgeleide Marokkanen vinden dat zowel vaders als moeders een rol hebben in het opvoeden van hun kinderen, hetgeen ertoe leidt dat de dominante, maar afzijdige, positie van Marokkaanse vaders afneemt en de zeggenschap van moeders toeneemt (Distelbrink, Geense en Pels, 2005; Van Keulen, Van Beurden en Pels, 2010). Deze veranderingen hebben hun weerslag op de omgang tussen mannen en vrouwen binnen gezinnen en families. Beide processen leiden ertoe dat bestaande regels onder druk komen te staan, machtsverhoudingen veranderen en, al dan niet geleidelijk en zichtbaar, veranderingen plaatsvinden. Ander onderzoek, Cherti (2008) voor Marokkanen in Engeland en Beekmans (2010) voor Marokkanen in Marokko zelf, toont aan dat deze dynamiek binnen het veld van de Marokkaanse gemeenschap geen typisch Nederlands verschijnsel is.

Zoals eerder opgemerkt, hebben Marokkaanse studenten een ambivalente houding ontwikkeld ten opzichte van de ‘eigen’ gemeenschap. Een gemeenschap wordt gevormd door de betekenissen die mensen eraan geven, betekenissen die bovendien generatie op generatie aan elkaar worden doorgegeven. Dat nieuwe generaties niet zonder meer de betekeniswereld van eerdere generaties overnemen, hetgeen wordt versterkt door de migratiecontext, leidt tot ambivalente gevoelens ten aanzien van de etnische gemeenschap. Enerzijds biedt de gemeenschap hun veiligheid, hetgeen voor hen van groot belang is gelet op de vaak eenzijdige negatieve berichtgeving over Marokkanen in Nederland (Dagevos en Gijsberts, 2009). Anderzijds ervaren de studenten de gemeenschap als belemmerend voor hun individuele ontwikkeling. Beide processen zijn tegelijkertijd werkzaam en zorgen voor ambivalente gevoelens bij de studenten.

Het accent ligt in dit hoofdstuk op de spanningen die individuele Marokkaanse studenten ervaren in relatie tot hun gemeenschap, die van invloed zijn op hun identiteitsontwikkeling. De aandacht komt daarbij te liggen op de volgende thema's: specifieke Marokkaanse cultuuronderdelen, het belang van familierelaties, de rol van de Islam en het toekomstperspectief dat de studenten voor ogen hebben.

Alvorens in te gaan op de wijze waarop Marokkaanse hbo-studenten zich binnen dit dynamische veld bewegen en de keuzes die zij maken, zal ik eerst het veld nader proberen te duiden (paragraaf 1). Daarna beschrijf ik welke elementen uit de Marokkaanse cultuur met name botsen met de individuele ontwikkeling en de doelen die Marokkaanse studenten zichzelf stellen (paragraaf 2). Vervolgens geef ik de reacties van de studenten weer op spanningen die zich binnen familierelaties voordoen (paragraaf 3). In paragraaf 4 ga ik in op de rol die de Islam speelt in het leven van de Marokkaanse studenten, in het bijzonder op de fricties die hun geloofsbeleving oplevert met de Nederlandse samenleving en in de relatie tot hun ouders. In paragraaf 5 bespreek ik de spanningen die Marokkaanse studenten ervaren in hun streven naar zelfontplooiing en onafhankelijkheid, met name op het punt van de generatiekloof en de man-vrouw verhoudingen. Dat het emancipatieproces van Marokkaanse vrouwen tegelijkertijd ambivalente gevoelens oproept bij hun ouders en bij Marokkaanse mannelijke studenten, wordt eveneens in deze paragraaf belicht. In de laatste en zesde paragraaf probeer ik de complexe houding van Marokkaanse studenten ten aanzien van hun individuele ontwikkeling en loyaliteit aan de Marokkaanse gemeenschap te duiden.

### 5.1 ‘De’ Marokkaanse gemeenschap in Nederland

In het debat over ‘de’ Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland lijkt het vaak alsof er een homogene en hechte Marokkaanse gemeenschap binnen de Nederlandse samenleving bestaat. Diverse wetenschappers zoals Van den Berg (2007: 19) bestempelen de suggestie van homogeniteit en eenheid als ‘onterecht’, omdat er volgens haar aanzienlijke individuele verschillen bestaan tussen Marokkaanse-Nederlanders onderling. Het gaat dan onder meer om de taal (in Nederland spreekt 80% van de Marokkanen Berbers), om het ervaren etnische verschil tussen Berbers en Arabieren, dat zijn oorsprong heeft in Marokko, en om het verschil tussen generaties (ibid, 2007:19-21). Om inzicht te krijgen in het veld van ‘de’ Marokkaanse gemeenschap is het tevens van belang de migratiegeschiedenis te schetsen en inzicht te geven in de huidige positie van Marokkanen binnen de Nederlandse samenleving. Hieronder wordt op al deze facetten uitgebreid ingegaan.

#### *De migratiegeschiedenis van Marokkaanse-Nederlanders*

Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw maken Marokkaanse immigranten deel uit van de Nederlandse samenleving. In de jaren 1965-1973 waren dat voornamelijk laagopgeleide jongemannen, die als ‘gastarbeider’ aan de slag gingen. Een tekort aan werknemers in fabrieken, industrie en mijnbouw, leidde ertoe dat veel Nederlandse bedrijven jonge mannen uit het buitenland gingen werven voor laagge-

schoold werk in Nederland. In eerste instantie waren dat werknemers uit Italië, Spanje en Portugal, later waren dat ook werknemers uit Turkije en Marokko (Benali en Obdeijn, 2005: 211). Zoals we in hoofdstuk 4 hebben kunnen zien, is vanuit de overheid lang gedacht dat het verblijf van deze arbeidsmigranten slechts tijdelijk zou zijn en dat zij zouden terugkeren naar hun land van herkomst. De wens om terug te keren naar Marokko was (en is) overigens ook aanwezig bij de Marokkaanse arbeidsmigranten van destijds (De Boer, 2009). Veel Marokkanen in Nederland hadden de gedachte een aanzienlijke hoeveelheid geld te verdienen om daarna terug te keren naar Marokko. Voor veel eerste generatie Marokkanen blijft het een wens. Financiële (te weinig kapitaal opgebouwd) en persoonlijke (vrouwen willen niet naar Marokko terug vanwege de kinderen en kleinkinderen) factoren vormen belemmeringen voor hun terugkeer naar Marokko (De Boer, 2009). Deze ontwikkeling is overigens ook terug te zien bij Marokkaanse migranten in andere landen. Cherti (2008:95) spreekt in relatie tot de wens tot terugkeer bij eerste generatie Marokkanen in Engeland over een ‘extended dream’.

Uit diverse onderzoeken komen verschillende migratiemotieven van de Marokkaanse mannen die in de jaren zestig naar Nederland trokken naar voren. Volgens Pels (1991: 35) zijn er drie categorieën te herkennen in de migratiemotieven van Marokkaanse mannen: werkloosheid in het land van herkomst, een sterke drang tot materiële vooruitgang, alsmede zin in avontuur. Van Den Berg-Eldering (1979:36) wijst op statusmotieven die, naast economische motieven, ook een rol zouden hebben gespeeld bij de migratie van Marokkaanse mannen. Cottaar, Bouras en Laouikili (2009:60-61) stellen echter dat de migratiemotieven van Marokkaanse mannen uitsluitend voort zouden komen uit het vinden van werk in Nederland.

De eerste periode van migratie van Marokkanen naar Nederland in de periode 1965-1973 stond in het teken van het vinden van werk door Marokkaanse mannen. In de jaren 1973-1985 stonden de gezinshereniging centraal (Obdeijn, De Mas en Hermans, 2002). De Marokkaanse mannen die in Nederland verbleven, lieten hun vrouwen en kinderen overkomen naar Nederland. De gunstige vooruitzichten voor het gezin in Nederland door de goede sociale en medische voorzieningen, evenals studiemogelijkheden voor hun kinderen speelden daarbij een rol. Daarnaast ontstonden huwelijksproblemen vanwege de afstand tussen de Marokkaanse mannen, die in Nederland woonden, en hun vrouwen die in Marokko waren achtergebleven. De problemen binnen de -vaderloze-, achtergebleven gezinnen in Marokko, vormden eveneens een belangrijke reden voor mannen hun gezinnen naar Nederland te halen (Van Den Berg-Elderling, 1979: 70-71; Werdmölder, 1990). In de periode na 1985 waren het uitsluitend huwelijkspartners die naar Nederland kwamen (Obdeijn, De Mas en Hermans, 2002). Marokkaanse migranten trouwden in deze gevallen met een partner uit Marokko, die daardoor de mogelijkheid kreeg zich legaal te vestigen in Nederland (Hooghiemstra, 2003). Sinds 2002 neemt het

aantal migratiehuwelijken van Marokkanen af. Strengere regels rondom de gezinsvormende migratie en de voorkeur van Marokkaanse jongeren met een partner te trouwen die ook in Nederland is opgegroeid, worden hiervoor als verklaring gezien (Van Agtmaal-Wobma en Nicolaas, 2009). Uit recente cijfers van het CBS blijkt dat in 2010 20% van de Marokkaanse-Nederlanders trouwde met een partner uit Marokko (CBS, 2011).

Veel Marokkaanse migranten vestigden zich destijds in de nabijheid van werkgelegenheid. Het merendeel van de Marokkanen woont op dit moment in een van de vijf grootste steden van Nederland. Een op de vijf Marokkanen in Nederland woont in Amsterdam. In Amsterdam is 9 % van de bevolking Marokkaans en zij is daarmee de stad met het grootste aantal Marokkaanse inwoners (Crok, Slot en Janssen, 2006).

Na de Surinaamse en Turkse gemeenschap vormt de Marokkaanse gemeenschap de grootste minderheidsgroep in Nederland. De 335.127 personen van Marokkaanse afkomst, omvatten ongeveer 2% van de totale Nederlandse bevolking. De Marokkaanse bevolkingsgroep is heel jong. Bijna de helft van deze groep is jonger dan twintig jaar oud (CBS, februari 2009). Het merendeel van deze Marokkaanse jongeren geeft aan dat ze Nederland zien als land waar ze nu en in de toekomst willen blijven en wonen (Nabben, Yeşilgöz en Korf, 2006).

### *Marokkaanse Arabieren en Marokkaanse Berbers*

Ongeveer 60-80% van de Marokkanen in Nederland is afkomstig uit het noorden van Marokko, het Rifgebergte (Benali en Obdeijn, 2005: 211). Als gevolg van de slechte economische omstandigheden en de traditie van autonomie ten opzichte van het centrale gezag, heeft de Marokkaanse overheid in de jaren zestig vooral de werving van Marokkaanse arbeiders uit het Rifgebergte gestimuleerd (Obdeijn, De Mas en Hermans, 2002:214; Van den Berg, 2007:18). Geschat wordt dat 93% van de Marokkanen in Nederland Berbers zijn en afkomstig uit het Rifgebergte, de Sous en het Atlasgebergte (Benali en Obdeijn, 2005). Zij noemen zichzelf echter geen Berbers, een woord dat afkomstig zou zijn van het Latijnse woord voor 'barbaar' (Hart, 2000:24). Berbers noemen zich bij voorkeur Imazighen, in enkelvoud Amazigh. Een woord dat geassocieerd wordt met edel, ridderlijk en trots (Chafik, 2004). De overige 7% van de Marokkanen in Nederland wordt gevormd door Marokkaanse Arabieren.

Met name in het verleden werd door Marokkanen een groot onderscheid gemaakt tussen Berbers en Arabieren. Berbers waren veelal afkomstig van het platteland en laag opgeleid terwijl Arabieren afkomstig waren uit de steden en veelal hoger opgeleid (Pels, 1991). Vanaf de onafhankelijkheid van Marokko in 1956 is de Arabische identiteit benadrukt en werd de berberbevolking als tweederangs beschouwd. Er bestaan verschillende stereotype voorstellingen onder Marokkaanse



Arabieren ten aanzien van de Marokkaanse berberbevolking (Heinemeyer, 1960; Van Der Meer, 1984; Van Den Berg-Eldering, 1979). Berbers zouden, in de ogen van de Arabieren, 'boers' zijn, niet ontwikkeld en bovendien trots en onafhankelijk (Gazzah, 2008:12).

Als gevolg van die vermeende verschillen tussen beide groepen, noemt Heinemeyer (1960: 97) het thema 'Berbers en Arabieren', als elementen van de Marokkaanse samenleving, 'hachelijk'. In verschillende onderzoeken wordt het onderscheid tussen beide groepen echter genuanceerd en vooral beschouwd als een linguïstisch verschil, omdat 'Berber' of 'Arabier' niet op een vastomlijnde sociale categorie slaan (Rosen, 1984; Hart, 2000). In beide groepen blijken hoog en laag opgeleide mensen voor te komen en in beide groepen zijn zowel stedelingen als dorpelingen aan te treffen (Van Der Meer, 1984; Hart, 2000). Veel culturele tradities en handelingspatronen blijken bovendien in beide groepen zichtbaar, hetgeen de verschillen tussen Arabieren en Berbers volgens Rosen (1984:26) nuanceert.

Van Keulen, Van Beurden en Pels, 2010: 57) stellen dat de verschillen tussen Berbers en Arabieren inmiddels zijn afgenomen. Toch concludeert Cherti (2008: 105) dat met name Berbers uit Noord Marokko nog altijd in negatieve zin worden beïnvloed door dit vermeende onderscheid. Dat gevoelens en waardepatronen die onder oudere Marokkanen leven ook in een migratiecontext worden doorgegeven aan hun kinderen, blijkt uit het conflict in 2005 met betrekking tot de columnist van het *NRC Handelsblad* Hasna el Maroudi. Zij had in een column Berbers 'stinkberbers' genoemd en haar superioriteit als Arabische Marokkaan benadrukt. Zij werd vervolgens dusdanig bedreigd dat ze haar werk als journaliste niet langer kon uitoefenen. In het vervolg van dit hoofdstuk komt het thema Berbers en Arabieren terug in relatie tot de studenten zelf.

### *Eén Marokkaanse cultuur?*

Onderzoekers verschillen van mening over de vraag of er sprake is van 'de' Marokkaanse cultuur. Een aantal stelt dat er weliswaar subculturen bestaan binnen de Marokkaanse gemeenschap (Marokkaanse Arabieren en Marokkaanse Berbers), maar dat de overeenkomsten talrijk zijn en de verschillen voornamelijk van linguïstische aard (Heinemeijer, 1960; Rosen, 1984; Van der Meer, 1994; Hart, 2000). Anderen stellen echter dat er wel degelijk verschillende 'cultuurregio's' in Marokko bestaan, waartussen onderlinge spanningen aanwezig zijn (Van den Berg Eldering, 1979; Pels, 1991; Hargraves, 1995).

Het is niet mijn bedoeling mij te zeer te mengen in deze discussie. Wel kan uit de literatuur een aantal patronen worden gedestilleerd, die een beeld laten zien van 'de' cultuur van Marokkanen, wat behulpzaam kan zijn bij de analyse van de empirische gegevens. Van der Meer (1984:57-95) beschrijft een aantal herkenbare patronen binnen 'de' Marokkaanse cultuur. Het gaat daarbij om eer (qder, saraf) en



schande ten opzichte van de eigen gemeenschap. Het gaat eveneens om zelfrespect en het vermijden van gezichtsverlies in het dagelijks leven. Ook respectvol gedrag (swab), het beschikken over goede manieren en beleefd zijn, vormen volgens hem een patroon.

Obdeijn, De Mas en Hermans (2002:228) wijzen erop dat Marokkanen een sterk onderscheid maken wat betreft solidariteit tussen mensen. Binnen een kleine groep, meestal de familie, bestaat een grote solidariteit. Naar buitenstaanders toe bestaat wantrouwen. De verklaring hiervoor wordt gezocht in het verleden van Marokkanen, die grotendeels in stammen leefden in een vijandige omgeving. Deze vijandigheid heeft volgens Van den Berg Eldering (1979:41-42) tot consequentie dat Marokkanen in sterke mate gewend zijn in elke situatie mensen in te delen in twee groepen: de eigen groep en anderen. Tussen de leden van de eigen groep bestaat een groot gevoel van betrokkenheid en solidariteit, terwijl men tegen over anderen meer gereserveerd staat en er zelfs sprake kan zijn van competitie en vijandigheid. Ook Chrifi (2004) en Andersson Toussaint (2009) hebben gewezen op het verschijnsel van strijd en jaloezie tussen Marokkanen onderling, dat in grotere mate dan bij andere etnische groepen het geval is, onder Marokkanen zou bestaan.

Een ander patroon dat Van der Meer (1984:57-95) onderscheidt, is het gegeven dat Marokkanen altijd een afweging maken tussen eigen belang en het groepsbelang, waarbij hij stelt dat daarbij het eigen belang vaak prevaleert. Pels en De Haan (2003) omschrijven de belangenafweging tussen solidariteit met de groep en individuele behoeften als 'de bi-polaire structuur van de sociale verhoudingen'. Zij stellen eveneens vast dat dit ook in een migratiecontext als kenmerk van de Marokkaanse gemeenschap gehandhaafd is gebleven. Daarnaast stelt Van der Meer (1984, 57-95) vast dat veel sociale relaties door Marokkanen als instrumenteel worden beschouwd: 'what's in it for me?'. Ten slotte wijst hij op een belangrijk cultuurpatroon dat hij 'de scheiding van de seksen' noemt. Het is een verschijnsel waar verschillende wetenschappers op hebben gewezen (Dwyer, 1978; Crapanzano, 1980; Hargraves, 1995; Hart, 2000). Van Den Berg Eldering stelt vast:

*'Het terrein van mannen en vrouwen is ruimtelijk van elkaar gescheiden. Het terrein van de mannen is daar waar het openbare leven zich afspeelt, die van vrouwen beperkt zich tot het huis en het erf eromheen. De verklaring daarvan wordt gezocht in de gedachte dat alle banden tussen mannen en vrouwen (met uitzondering van moeder/zoon, broer/zus) seksueel van aard zijn' (Van den Berg-Eldering, 1979: 46).*

Behalve deze 'scheiding van de seksen' is er tevens sprake van ongelijke machtsverhoudingen tussen Marokkaanse mannen en vrouwen. Binnen de verhouding tussen mannen en vrouwen nemen mannen een dominante positie in en zijn vrouwen ondergeschikt. Verschillende wetenschappers zijn ingegaan op deze machts-

ongelijkheid (Heinemeyer, 1960; Dwyer, 1978; Hart, 2000; Ajarai, Van Heemstra, 2007). Pels (1999: 155) stelt dan ook dat Marokkaanse vrouwen vanaf hun vroegste jeugd een 'socialisatie tot afhankelijkheid' hebben ervaren. Andere onderzoeken tonen overigens aan dat Marokkaanse vrouwen wel degelijk machtsmiddelen hebben en deze ook toepassen, in het bijzonder in een migratiesituatie (Van den Berg, 2007; Van der Zwaard, 2008). In Nederland is sprake van een veranderende machtsbalans binnen Marokkaanse gezinnen, stellen Pels en De Haan (2003). De positie van vrouwen is gelijkwaardiger geworden. Scholing en arbeidsparticipatie hebben in dit proces een belangrijke rol gespeeld.

De sociale controle die vanuit 'de' Marokkaanse gemeenschap wordt uitgeoefend, blijkt nog altijd een belemmerende werking te hebben op de toekomstplannen van individuele Marokkaanse vrouwen (Pels, 1999; 2005). Toch lijkt het effect van deze sociale controle, als middel tot het reguleren van gedrag, af te nemen. Met name jonge Marokkaanse vrouwen lijken zich er minder van aan te trekken. Zij hechten er meer aan verantwoording af te leggen aan zichzelf dan aan de hele gemeenschap (Pels, 1999:142). Pels concludeert dat de etnische gemeenschap haar remmende werking op de ontwikkeling van Marokkaanse vrouwen lijkt kwijt te raken (ibid, 1999:156). De invloed vanuit 'de' Marokkaanse gemeenschap op de keuzes die Marokkaanse studenten maken, beschrijf ik later in dit hoofdstuk.

### *Samenvattend: het veld en zijn spelers*

Door het in beeld brengen van het veld van 'de' Marokkaanse gemeenschap, heb ik de dynamiek van het veld, de verhouding tussen de verschillende actoren en de dominante opvattingen binnen dit veld weergegeven. De banden die bestaan tussen de verschillende actoren zijn niet hecht als gevolg van ervaren onderlinge verschillen, die hun oorsprong hebben in Marokko. De migratiecontext heeft de onderlinge banden niet versterkt. Fragmentatie, een gebrek aan onderlinge verbondenheid en een focus op iemands afkomst in Marokko dragen ertoe bij dat er geen sprake is van een hechte gemeenschap van Marokkanen in Nederland, maar van losse families met een Marokkaanse afkomst (Obdeijn, De Mas en Hermans, 2002).

Het krachtenveld waarin Marokkaanse mannen voornamelijk een bepalende rol speelden, is aan het veranderen ten gunste van Marokkaanse vrouwen. Dominante opvattingen binnen het veld, waarin de regels mannen aanzienlijk meer ruimte lieten dan vrouwen, zijn langzaam aan het veranderen, hetgeen leidt tot een meer gelijkwaardige positie voor Marokkaanse vrouwen. Deze ontwikkeling wordt niet alleen zichtbaar tegen de migratie achtergrond, maar ook in Marokko zelf (Eldering, 2006).

De verschillen die zijn ontstaan binnen 'de' Marokkaanse gemeenschap zijn vooral zichtbaar in de relatie tussen mannen en vrouwen en tussen generaties.

Marokkaanse mannen hebben een deel van hun macht moeten inleveren, die vervolgens door Marokkaanse vrouwen is opgeëist. De migratiecontext, waarin veel Marokkaanse gezinnen zich moesten losmaken van de grotere familieverbanden, heeft hier aan bijgedragen (Pels en De Haan, 2003). Het toegenomen opleidingsniveau van Marokkaanse vrouwen heeft eveneens een belangrijke rol gespeeld bij de veranderingen die binnen het veld tot stand zijn gekomen. Marokkaanse vrouwen zijn zich er bovendien sterk van bewust dat ze binnen de Nederlandse samenleving in veel opzichten beter functioneren dan Marokkaanse mannen, hetgeen hun zelfbewustzijn heeft versterkt. Tussen generaties vrouwen zijn grote verschillen zichtbaar wat betreft hun ontwikkeling en hun ontwikkelingsmogelijkheden. Van moeders op dochters is sprake van een emancipatoire ontwikkeling die zich kenmerkt door meer cultureel kapitaal, meer keuze- en bewegingsvrijheid, een minder traditionele taak- en rolverdeling binnen Marokkaanse gezinnen en een afgenomen hiërarchie in de relatie tussen mannen en vrouwen (Pels, 1999:144). Het toegenomen opleidingsniveau van Marokkaanse vrouwen en de afnemende invloed van traditionele culturele opvattingen over de positie van vrouwen binnen de Marokkaanse gemeenschap hebben daartoe bijgedragen (ibid, 1999:146). Van den Berg (2007:29) stelt dan ook terecht dat een verschil in generatie vaak ook een groot verschil in sociale positie van Marokkaanse vrouwen betekent. Bovendien is zichtbaar dat zowel Marokkaanse mannen als vrouwen zich een andere opvoedingsstijl aanmeten, waardoor voor vrouwen en dochters meer ruimte ontstaat om hun eigen keuzes te maken (Pels, 1999). Deze verandering was soms ook noodgedwongen als gevolg van de ontstane afhankelijkheid van veel Marokkaanse ouders van hun kinderen. Laatstgenoemden vonden namelijk sneller hun weg binnen de Nederlandse samenleving (Eldering, 2006).

Marokkaanse studenten zoeken naar een balans tussen hun eigen ontwikkeling en de eisen die 'de' etnische gemeenschap aan hen stelt. Dat is geen eenvoudige opgave, die ertoe kan leiden dat gevoelens van eenzaamheid en ambivalentie ontstaan. Veel Marokkaanse jongeren delen weinig persoonlijke ervaringen met hun ouders (Entzinger, 2009:13). Dat komt voort uit respect jegens hun ouders, maar ook omdat hun ouders zich maar weinig kunnen voorstellen van het leven dat ze leiden en de complexe levensvragen die op hun pad komen (Cherti, 2008:212). Tegelijkertijd weten Marokkaanse jongeren eveneens weinig van het levenspad van hun ouders.

De migratiesituatie heeft ertoe geleid dat sommige spelregels, in het bijzonder wat betreft de positie van mannen en vrouwen en hun onderlinge relatie, die in Marokko vanzelfsprekend waren, in de Nederlandse context ter discussie worden gesteld. Zichtbaar is dat deze situatie bij de studenten zorgt voor ambivalente gevoelens en zij zich voor dilemma's voelen geplaatst. Ze willen zich ontwikkelen zoals ze dat zelf voor ogen hebben en daarbij zelfstandig keuzes maken, maar willen tegelijkertijd liever niet helemaal buiten de etnische gemeenschap vallen. Deze

situatie vereist het vermogen te laveren, hetgeen ik in het vervolg van dit hoofdstuk aan de hand van een aantal thema's zal laten zien.

Hierna beschrijf ik de wijze waarop Marokkaanse studenten zich positioneren binnen de eigen etnische gemeenschap en ga ik in op de spanningen die zij enerzijds ervaren bij hun individuele ontwikkeling en anderzijds door hun behoefte verbonden te blijven met de eigen gemeenschap.

## 5.2 Marokkaanse cultuur: verwarmend en verstikkend

*Logboek (september 2006)*

Samen met een Marokkaanse vrouwelijke student loop ik naar mijn auto. We hebben 's avonds met elkaar gegeten in Haarlem en ik breng haar terug naar haar huis waar ze samen met haar man woont, zodat ze niet op de bus hoeft te wachten. Omdat we niet zoveel in leeftijd schelen, verloopt ons contact heel vanzelfsprekend en zijn veel onderwerpen die we met elkaar bespreken herkenbaar. Terwijl we ons koesteren in de late avondzon merkt ze het volgende op:

*'Ik kan eigenlijk alleen bij Nederlanders mezelf zijn. Niet bij andere Marokkanen en zeker niet bij mijn familie. Soms weet ik gewoon niet wie ik ben of hoe ik me moet gedragen om hun goedkeuring te krijgen. Ik heb er lang last van gehad dat ik geen bevestiging van hen kreeg, maar voortdurend commentaar. Nu ik met een Marokkaanse man ben getrouwd, die bovendien een goede Islamiet is, is veel goed gemaakt. Ik ben in de ogen van mijn ouders nog altijd die wilde en afwijkende dochter, maar het is volgens hen redelijk goed met mij gekomen. Mijn ouders worden zelf ook voortdurend beoordeeld door anderen (andere Marokkanen, MI). Mijn ouders waren bang dat ik door mijn levensstijl nooit meer een Marokkaanse man zou kunnen krijgen. Als ik met een Nederlandse man zou zijn getrouwd, zou het contact absoluut verslechterd zijn. Een neger zou absoluut onbestaanbaar zijn. Een Marokkaans meisje dat een neger als vriend heeft gehad, is voor de Marokkaanse huwelijksmarkt kansloos. Dan nog liever een Nederlander, maar bij voorkeur een Marokkaan' (Zohra, 1978).*

Het onderwerp 'Marokkaanse gemeenschap' en 'Marokkaanse cultuur' is tijdens de gesprekken met Marokkaanse studenten en bij bezoeken aan hun families uitgebreid besproken. In de meeste gevallen werden er meteen sfeerbeelden bij gegeven, zoals veel mensen die luid met elkaar praten, muziek waarop wordt gedanst door iedereen, een overvloed aan eten en veel warmte en gezelligheid. Bovendien werd mij voortdurend meegedeeld dat 'de' Marokkaanse cultuur heel anders is dan 'de' Nederlandse cultuur, het gaat dan met name om positief ervaren aspecten

zoals de gastvrijheid en onderlinge verbondenheid. Overigens ook bij ervaringen van kritiek, bijvoorbeeld in de media of vanuit de politiek, op Marokkanen in Nederland werd teruggesproken naar 'ons' en 'onze' cultuur. Opvallend is dat de studenten zowel in absolute termen over 'de' Marokkaanse cultuur of 'de' Marokkaanse gemeenschap praten, alsof het iets statisch en onveranderlijks is als tegelijkertijd heel gemakkelijk overschakelen in termen van veranderlijkheid in relatie tot beide aspecten. Wanneer het gaat over de problematiek die voorkomt binnen de Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland, wordt echter afstand genomen van 'ons' en 'de' Marokkaanse bevolkingsgroep. In dergelijke situaties wordt een onderscheid gemaakt in 'wij' (de 'goede' Marokkanen) en 'zij' (de Marokkanen die zich in de beleving van de studenten asociaal gedragen en hun kansen in de samenleving niet grijpen).

Behalve dat studenten warmte en veiligheid ontleen aan hun eigen cultuur en gemeenschap, beklagen ze zich er tegelijkertijd over dat Marokkanen in hun omgeving zo hard en egocentrisch zijn. Het merendeel van de Marokkaanse studenten gaf aan dat Marokkanen elkaar weinig gunnen en het succes van andere Marokkanen niet wordt gevierd, maar juist wordt bekritiseerd. Een van de Marokkaanse studenten sprak in dit verband over 'het krabbenmandeffect'. In een grote mand waarin allemaal krabben zitten, zullen krabben altijd proberen uit de mand te klimmen. Zodra een van de krabben uit de mand echter probeert omhoog te klimmen, zullen de andere krabben hem weer naar beneden trekken. Deze vergelijking gaat in de beleving van de student ook op voor de Marokkaanse gemeenschap.

*'Marokkanen gunnen elkaar echt niets. Als een Marokkaan uit de straat een nieuwe auto heeft of iets anders dat een ander niet heeft, zullen andere Marokkanen daar alleen maar negatief over praten. Eigenlijk willen zij gewoon zelf die nieuwe auto hebben' (Aziza, 1984).*

*'Ik ben nu net begonnen met mijn stage en helemaal niemand helpt mij of vraagt hoe het met mijn onderzoek gaat. Van mensen met een andere etnische achtergrond vind ik dat niet zo erg, maar er werken ook veel Marokkanen op de afdeling waar ik stageloop. Dat zij mij niet helpen vind ik echt heel erg. Het typeert maar weer hoe Marokkanen zijn: ieder voor zich en elkaar vooral niet helpen' (Amina, 1986).*

De studenten geven echter zonder uitzondering aan trots te zijn op 'hun' Marokkaanse cultuur. Ze beschouwen het als de basis, een beschermende deken die ze van hun ouders hebben meegekregen. Voor het merendeel van hen speelt 'de' Marokkaanse cultuur een belangrijke rol in hun leven. Positieve aspecten die Marokkaanse studenten, zowel mannelijke als vrouwelijke, verbinden aan de Marokkaanse cultuur zijn de gerichtheid op de familie, het samenzijn, de gezelligheid,

het respect hebben voor anderen (in het bijzonder hun ouders en ouderen), de taal en de onvoorwaardelijke steun die ze vanuit hun familie (verwachten te) ontvangen.

*'Binnen de Marokkaanse cultuur is de familieband heel belangrijk. Je laat je familie niet zomaar in de steek, ook al zou je dat willen. De band met je ouders is van een heel groot belang. Je ouders zet je niet in een bejaardenhuis, dat is ondenkbaar' (Zafia, 1985).*

Ook worden aspecten als 'gastvrijheid', 'heel veel eten', 'vrolijkheid en luidruchtigheid' veelvuldig genoemd als cultuurkenmerken. Ten slotte worden tradities zoals bruiloften en kraamfeesten eveneens als heel bijzonder ervaren.

*'Marokkaanse bruiloften met alle rituelen eromheen, veel gasten, vaak verkleeden, opgetild worden terwijl iedereen naar je klapt, ik vind dat echt mooi. Dat zou ik zelf ook zo willen doen later' (Rania, 1985).*

In bovenstaande situaties versterkt 'de' Marokkaanse cultuur hun zelfvertrouwen en hun zelfbewustzijn en zijn de studenten van mening dat 'de' Marokkaanse cultuur een grote toevoeging biedt aan hun leven in Nederland. Het zijn elementen die zij willen doorgeven aan hun toekomstige eigen kinderen. Door het benadrukken van deze elementen, laten ze tegelijkertijd doorschemeren wat ze in 'de' Nederlandse cultuur missen. Door vrijwel alle studenten zijn wel voorbeelden gegeven van de, in hun ogen, onwaarschijnlijke manier waarop 'Nederlanders' omgaan met hun ouders of familie. Ze ervaren het als koud en harteloos.

*'Veel Nederlanders begrijpen gewoon niet hoe belangrijk familie voor ons is. Toen ik op de middelbare school zat, was mijn moeder heel erg ziek en daar was ik erg verdrietig over. Mijn docente zei: "dat jouw moeder ziek is, is toch niet jouw probleem?". Ik was echt geschokt door haar opmerking. Mijn moeder is alles in mijn leven, ik voel me ook heel erg verantwoordelijk voor haar en voor mijn familie. We zullen elkaar nooit in de steek laten, dat is echt onmogelijk. Bij problemen zullen we altijd voor elkaar klaar staan' (Amina, 1986).*

Vrijwel alle studenten gaven aan dat hun ouders erg bang waren dat hun kinderen de Marokkaanse cultuur zouden verloochenen en te veel beïnvloed zouden raken door elementen uit de Nederlandse cultuur. Uit ander onderzoek komt dit verschijnsel ook naar voren (Phalet en Ter Wal, 2004; Demant, 2005). Die angst die veel Marokkaanse ouders hebben, is niet geheel onterecht. Marokkaanse studenten beogen een balans te vinden tussen Marokkaanse en Nederlandse cultuurelemen-

ten, zonder openlijk afstand te willen doen van een van beide, zoals we later in dit hoofdstuk zullen zien.

Tussen Nederland en Marokko maken de studenten een onderscheid. Ze beschouwen Nederland als hun moederland en Marokko als hun vaderland. In deze opvatting waren overigens geen verschillen waarneembaar tussen Marokkaanse studenten die in Marokko waren geboren en Marokkaanse studenten die in Nederland waren geboren. Vrijwel alle Marokkaanse studenten in dit onderzoek definiëren Nederland als 'thuis'. De periodes die ze in Marokko verblijven, voornamelijk tijdens de zomervakanties, leiden vaak tot ambivalente gevoelens. Enerzijds betekent Marokko warmte, vrijheid en het weerzien met familie en vrienden. Anderzijds betekent Marokko veel sociale verplichtingen, een als verstikkend ervaren sociale controle en het voortdurende gevoel dat er misbruik van hen wordt gemaakt.

*'Je hebt echt geen rust daar (in Marokko, MJ), het is continu mensen ontvangen en uitnodigen en de hele dag koken. De kinderen uit Nederland moeten dan meehelpen. Iedereen vindt het in Marokko een beetje raar dat we moeten meehelpen. Ik vind het wel vervelend dat je alles maar moet toelaten wat de familie wil. Mijn neef uit Nederland had bijvoorbeeld een heel jaar gespaard voor een nieuwe auto, toen hij daar was wilde iedereen daar in rijden en dat ging natuurlijk fout' (Amina, 1986).*

*'De familie van mijn vader die nog in Marokko woont klaagt bij mijn vader alleen maar over geldgebrek en rekeningen die ze nog moeten betalen. Net alsof wij zo rijk zijn. Ze denken echt dat het geld in Nederland uit de lucht valt of zo. Het regent vaak in Nederland ja, maar er komt water uit de lucht vallen, geen geld, anders had ik elke avond wel een emmer klaarstaan om het geld op te vangen. Wij werken allemaal keihard, maar dat is natuurlijk niet hoe de familie van mijn vader dat ziet. Voor hen is iedereen die in Europa woont stinkend rijk! Ze blijven daarom ook altijd bij mijn vader zeuren, net zolang tot hij ze ons vakantiegeld geeft en we vervolgens alles uit onze eigen zak kunnen betalen' (Zafia, 1985).*

Net als Buitelaar (2006a) heb ik ervaren dat de verhalen die door de Marokkaanse studenten over Marokko werden verteld vaak anders van toon waren dan wanneer de verhalen over Nederland gingen. De verhalen die zich in Marokko afspeelden, werden veelal aangevuld met beelden van mooie stranden, lekker eten, vrijheid en ontmoetingen met familie en vrienden. Dat bleken overigens vaak Marokkaanse vrienden uit Nederland te zijn van wie de ouders uit dezelfde streek in Marokko kwamen. In Marokko genieten de studenten een bepaalde status als rijke 'Europese Marokkaan' en krijgen ze veelal meer bewegingsvrijheid dan in Nederland.



Toch merkten de meeste studenten op dat ze in Marokko het gevoel hadden ‘anders’ te zijn dan hun Marokkaanse leeftijdsgenoten. Worden ze in Nederland gezien als ‘Marokkaan’, in Marokko blijken ze wel degelijk ‘Nederlander’ te zijn, hetgeen uit het onderzoek van De Boer (2009) eveneens naar voren komt. Dat is niet alleen het geval in de ogen van hun leeftijdsgenoten die in Marokko wonen, maar komt ook voort uit hun eigen gevoel. Veel studenten stelden vast dat ze juist in Marokko merkten hoezeer ze vervreemd waren van hun Marokkaanse leeftijdsgenoten. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Marokkaanse jongeren in Nederland andere Marokkaanse jongeren in Nederland als referentiekader beschouwen en zichzelf niet vergelijken met Marokkaanse jongeren in Marokko (Ketner, 2008; De Koning, 2008).

Het zijn vooral de vrouwelijke Marokkaanse studenten die een meer ambivalente houding hebben ontwikkeld ten aanzien van de eigen cultuur. De warme familieband kan ook uitgroeien tot een verstikkende sociale controle, die zich ook buiten de eigen familie doet gelden.

*‘Nou, Marokkanen bemoeien zich heel erg met elkaar, de hele omgeving doet dat wel eigenlijk, niet alleen je eigen familie’ (Aziza, 1984).*

Veel Marokkaanse studenten typeerden de sociale controle binnen de Marokkaanse gemeenschap als ‘heel erg’. Dat het vooral Marokkaanse vrouwen zijn die deze ambivalenties ten aanzien van de eigen cultuur ervaren, heeft zijn redenen. Marokkaanse meisjes worden veelal beschouwd als representant van de eigen cultuur (Esposito en Mogahed, 2007:31).

Het merendeel van de vrouwelijke studenten wijst erop dat het in stand houden van de sociale controle niet iets is van de eerste generatie Marokkanen, maar dat ook de jongere generatie hieraan meedoet. Zij zijn van mening dat het met name Marokkaanse vrouwen zijn die de onderlinge sociale controle in stand houden. Dit verschijnsel heeft Dwyer (1978:37) in eerder onderzoek ook naar voren gebracht.

*‘De sociale controle bij Marokkanen zal nooit veranderen. Iedereen blijft zich met elkaar bemoeien, dat zit gewoon in ons. Als ik eerlijk ben, doe ik het zelf ook wel, niet bij vriendinnen natuurlijk, maar wel bij anderen’ (Tassnim, 1986).*

*‘Sociale controle is van alle generaties, niet alleen van de eerste generatie, het wordt ook door ons in stand gehouden, het balletje rolt gewoon door, volgens mij komen we daar nooit vanaf’ (Rania, 1985).*

De vrouwelijke Marokkaanse studenten in dit onderzoek zijn zich zeer bewust van deze sociale controle. Ondanks het feit dat vrijwel iedereen benadrukt niet gebukt te willen gaan onder deze sociale controle, letten ze er tegelijkertijd op geen ‘fou-



ten' te maken of grenzen te overschrijden om roddelpraat te voorkomen. 'Fouten' die gemaakt kunnen worden, hebben vrijwel altijd betrekking op contacten tussen mannen en vrouwen en het maken van uitstapjes in de avond.

*'Ik was laatst met mijn moeder en mijn zussen op een bruiloft. We waren laat en het was al heel druk. De enige tafel waar nog plek was, was die waar Nederlanders zaten. Het was een bruiloft waar mannen en vrouwen gescheiden zaten, alleen de tafel met Nederlanders was gemengd. Ik gaf aan bij die tafel te gaan zitten, elders was immers geen plek meer, maar mijn moeder wilde dat absoluut niet. Ik ging er toch zitten en raakte met de Nederlandse man in gesprek. Omdat de muziek zo hard stond, kwam die man steeds heel dicht bij mij als hij wat wilde zeggen, hij sprak in mijn oor en legde zijn hand op mijn schouder. Ik voelde me helemaal in de stress raken, wat hij deed kon echt niet en ik probeerde op een nette manier afstand te nemen. Ik voelde de blikken van iedereen op mij gericht, die van mijn moeder inclusief' (Tassnim, 1986).*

Deze sociale druk wordt niet alleen gevoeld ten aanzien van Marokkaanse burens of kennissen, maar tevens ten aanzien van de eigen familie. Veel studenten vertelden mij dat tijdens familiebijeenkomsten ervoor wordt gewaakt de vuile was buiten te hangen. Bovendien doet iedereen zijn of haar best zo goed mogelijk over te komen uit angst dat er later achter je rug over je wordt gepraat. Het idee dat er op een later moment op een negatieve manier over je wordt gepraat, lijkt iets onverdraaglijks te zijn. Ook uit onderzoek van Van Der Meer (1984: 22) komt naar voren dat Marokkaanse gezinnen hun privé sfeer nauwlettend bewaken en men 'vreemden' geen blik gunt in het gezinsleven. Informatie die in handen van 'vreemden' komt, kan de familie eer ernstig beschadigen.

Volgens de studenten is de sociale druk zowel in Marokko als in Nederland merkbaar. Tijdens de jaarlijkse vakanties in de zomer wordt volgens hen veelal een groot toneelstuk opgevoerd voor in Marokko wonende familie, burens, vrienden en kennissen. Het betekent dat het 'toneelstuk' dat in Nederland wordt gespeeld, onder de sociale druk van de Marokkaanse gemeenschap, in Marokko wordt voortgezet.

Vrijwel alle studenten merken op zich zeer bewust te zijn van de sociale druk vanuit de familie en de etnische gemeenschap, maar stellen dat zij zich daar zo weinig mogelijk van proberen aan te trekken, hoewel wordt onderkend dat dit niet altijd eenvoudig is. Het merendeel van de studenten merkt tevens op dat hun ouders zich ook altijd hebben proberen te onttrekken aan de druk vanuit de Marokkaanse gemeenschap en zoveel mogelijk hun eigen gang zijn gegaan:

*'Mijn vader liet mijn moeder helemaal haar eigen keuzes in maken in haar leven. Mijn moeder ging naar Nederlandse les, naailes, eigenlijk wel naar alle cursussen*

*die in het buurthuis werden aangeboden, ze genoot daarvan. Ze haalde ook als een van de eerste Marokkaanse vrouwen haar rijbewijs. Mijn moeder schaamde zich soms wel een beetje voor de buurt, dat zij allemaal dingen deed die heel veel Marokkaanse vrouwen niet deden of niet mochten. Mijn vader was altijd heel laconiek, doe wat je wilt! Als ze wilde autorijden dan ging hij voor haar met haar mee. Dan kon ze toch weg zonder zich druk te hoeven maken wat de omgeving daar van zou vinden. Deze levenshouding heb ik vanuit mijn opvoeding meegekregen, je leeft voor jezelf, laat de rest van de Marokkaanse gemeenschap maar praten. Als je hart maar goed is voor de mensen om je heen' (Jamila, 1983).*

Het merendeel van de studenten voelt zich gesterkt in de wetenschap dat ze altijd op hun familie kunnen rekenen, de onderlinge hechtheid die er binnen de familie bestaat en de warmte en de gezelligheid die daaruit voortkomt. Het zijn voornamelijk vrouwelijke studenten die soms worstelen met de eisen die vanuit het gezin aan hen worden gesteld en hun eigen wensen. Zij realiseren zich dat in feite geen sprake is van een zelf gekozen levensinvulling, omdat de rol die hun familie in hun leven speelt zo groot is.

*'Ik merk aan mezelf dat hoe ouder ik word, hoe meer ik eigenlijk bezig ben met mijn eigen cultuur. Dat is een strijd, niemand weet dat ik dit heb, behalve mijn vriendinnen. Ik heb best veel wrijvingen met mijn moeder omdat zij vindt dat ik teveel vernederlandst ben. Maar ik houd ook zo zielsveel van mijn ouders en broertjes en zusjes. De band die wij als gezin hebben is zo waardevol en zo warm. We staan allemaal voor elkaar klaar. Het is daarom dat ik niet zonder ze kan in mijn leven, ondanks alle problemen eromheen' (Zoulikha, 1980).*

*'Je eigen levenskeuzes maken? Ik zou wel willen maar je moet uiteindelijk toch gewoon doen wat je ouders tegen je zeggen, wat moet je anders dan? Je kunt toch niets? Dan sta je toch helemaal alleen, dan is je leven ook zinloos. Je familie is toch alles wat je hebt?' (Latifa, 1990).*

Het zijn met name vrouwelijke studenten die aangeven niet altijd aan de idealen die gelden binnen de Marokkaanse gemeenschap te kunnen voldoen. Als goede eigenschappen voor Marokkaanse vrouwen worden genoemd: getrouwd zijn en kinderen hebben, goed kunnen koken, met iets zinvol bezig zijn, i.c. school of werk, een kuis leven leiden en rustig zijn. Als slechte eigenschappen worden beschouwd: je mannelijk of stoer gedragen, roken en alcohol drinken, in de avond alleen uitgaan, hard praten, uitbundig dansen of een vriendje hebben zonder verloofd te zijn.

*‘Toen ik jonger was en veel problemen had met mijn ouders, was ik echt een wilde. Ik ging uit, rookte en dronk alcohol. Als ik bijvoorbeeld bij de bushalte stond, moest ik van mezelf roken. Ik wist dat andere Marokkanen me dan als een heel slechte vrouw zouden zien. Toch deed ik het en dacht dan: “ik ben mezelf” (Zohra, 1978).*

De sociale controle vanuit de Marokkaanse gemeenschap wordt door Vennix en Vanwesenbeeck (2005:134) ‘het tribunaal’ genoemd. Toch lijkt volgens Pels en De Gruijter (2006:142) de belemmerende werking van de etnische gemeenschap op de ontplooiingskansen van Marokkaanse vrouwen te verminderen. Zij stellen dat zelfcontrole een prominentere plaats gaat innemen dan externe controle om de eer van vrouwen te waarborgen en merken op dat ‘sociale controle als mechanisme van gedragsregulering wel op zijn retour is’. Uit deze studie blijkt eveneens dat vrouwelijke studenten ernaar streven het oordeel van ‘de’ Marokkaanse gemeenschap naast zich neer te leggen. Toch blijkt dit niet altijd even eenvoudig.

*‘Ik heb me eigenlijk nooit echt beperkt gevoeld in de dingen die ik wilde doen. In mijn familie mag veel. Toch realiseer ik me heel goed dat, sinds de dood van mijn vader, mijn moeder door de Marokkaanse gemeenschap extra goed in de gaten wordt gehouden en gecontroleerd op haar capaciteiten als opvoeder. De sociale controle vanuit de Marokkaanse gemeenschap is heel groot. Als wij onjuiste dingen zouden doen, zou mijn moeder erop worden aangekeken omdat zij haar kinderen niet onder controle zou kunnen houden. Nederland wordt toch beschouwd als het land van de vele verleidingen’ (Aziza, 1984).*

In deze studie komt duidelijk naar voren dat zowel vrouwelijke als mannelijke studenten in deze fase van hun leven sterk bezig zijn met het bepalen van hun positie ten opzichte van hun familie en de Marokkaanse gemeenschap in het algemeen. Ze willen niet alleen de doelen die zij voor ogen hebben, bereiken, maar willen tevens een goede zoon of dochter zijn in de ogen van hun ouders. Het leidt ertoe dat specifieke cultuurelementen expliciet worden benadrukt en uitgedragen en andere ter discussie worden gesteld. Sommige kenmerken van de Marokkaanse cultuur willen de studenten handhaven, maar tegelijkertijd wensen zij veranderingen. Ze stellen vast dat ze meer individualistisch zijn ingesteld dan hun ouders en de vele (onverwachte) familiebezoeken niet altijd op prijs te stellen.

*‘In ons huis is net als bij de meeste Marokkanen een gewone kamer en een mooie kamer voor het bezoek. Dat ga ik later echt niet doen hoor, alle ruimte ga ik voor mezelf benutten. Ik zou er wel een heel gezellig huis van maken, maar alleen voor mezelf, niet een aparte ruimte voor het bezoek want hoe vaak krijg je nu eigenlijk bezoek! Mijn moeder is heel erg gastvrij, ik wat minder’ (Sara, 1985).*

Veel vrouwelijke studenten geven aan dat ze hun kinderen strenger zouden opvoeden en zij het zo lang mogelijk thuis blijven wonen van hun kinderen zouden ontmoedigen. Het gaat dan vooral om de opvoeding van hun zonen. Hieruit komt het ongenoegen dat bij veel vrouwelijke studenten bestaat over de ongelijke verhoudingen tussen Marokkaanse jongens en meisjes binnen de gezinnen eveneens tot uiting. Daarnaast zien ze een meer open houding richting hun kinderen en een vrijere omgang tussen mannen en vrouwen als een toekomstig doel voor zichzelf. Deze laatste uitkomsten zijn ook terug te vinden in ander onderzoek van Pels (1999), Pels en de Haan (2003) en het Sociaal Cultureel Planbureau (2009).

Uit het bovenstaande blijkt dat dominante opvattingen wat betreft man-vrouw verhoudingen en gedragsregels binnen het veld van de etnische gemeenschap regelmatig ter discussie worden gesteld en niet zonder meer worden overgenomen door de jongere generatie. Het bewijst des te meer dat velden dynamisch zijn en actoren wel degelijk ruimte hebben regels binnen een veld te veranderen.

### 5.3 Familierelaties. ‘Mijn familie is zonder twijfel het meest belangrijke in mijn leven’.

*‘Het merendeel van de Marokkanen beschouwt zijn familie als heel belangrijk, ondanks de nodige problemen die er bestaan in de context van een nieuwe samenleving waar onze ouders niet zijn opgegroeid en waarin ze zich niet helemaal thuis voelen. Er zijn absoluut spanningen merkbaar, thuis gelden de famileregels die voortkomen uit de Marokkaanse cultuur, de religie en de gezinsethiek. Die regels komen niet altijd overeen met de wensen die jij als kind hebt, hoewel ik denk dat jongens het daarin gemakkelijker hebben dan meisjes. Ze hebben meer bewegingsvrijheid en er wordt minder op hen gelet. Ik beschouw thuis, maar ook onze familie zowel als een rustpunt, als een kooi. Het gezinsleven en familieleven is fijn, maar er zijn wel degelijk beperkingen, die voortkomen uit de Marokkaanse cultuur en de religie. Daarnaast zijn ouders voor een groot deel onbekend met de Nederlandse samenleving en zijn daardoor bang dat, als je te veel dingen doet die Nederlanders ook doen, de samenleving greep op je krijgt en je dan vervreemdt van je eigen groep. Hoe sterker de familierelaties zijn, hoe sterker de claims op iemand om te blijven zoals van je wordt verwacht. Thuis is weliswaar de basis, de plek waar je veiligheid vindt, maar je dromen liggen elders: in de samenleving, waar je bij wilt horen en op school waar je succesvol wilt zijn’ (Lotfi,1970).*

Familie speelt een belangrijke rol in het leven van Marokkanen. Zelfs indien sprake is van ernstig verstoorde familieverbanden, wordt nog altijd waarde gehecht aan de relatie met hun familie. Om die goede familieband te kunnen realiseren, doen Marokkanen soms concessies aan hun eigen gevoelens en verlangens

(Van den Berg-Eldering, 1979; Van der Meer, 1984; Yerden, 2008). Ook uit deze paragraaf zal blijken dat Marokkaanse studenten soms ambivalente gevoelens hebben wat betreft de relatie tot hun familie. De behoefte aan de familieband en het loyaal willen blijven aan het gezin, kan soms op gespannen voet staan met hun individuele doelen, zoals later in deze paragraaf zal blijken.

In het leven van de Marokkaanse studenten spelen hun ouders een zeer belangrijke rol. Met uitzondering van twee studenten, waar sprake is van zeer verstoorde familieverhoudingen, spreekt iedereen met toewijding en respect over hun ouders en hun 'thuis'. Thuis, het huis van hun ouders, is de plek waar ze zich het meest prettig voelen. Het woord 'rust' werd vaak genoemd in relatie tot 'thuis' zijn, evenals 'warmte', 'eten' en 'het verwend worden door je moeder'. Uit deze studie blijkt eveneens dat 'thuis' de plek is waar veel lawaai en gezelligheid is, hetgeen ook door Hargraves (1995:90) is geconstateerd. Ten slotte beschouwen de studenten 'thuis' ook als een veilige plek waar ze het gevoel hebben zichzelf te kunnen zijn en zich kunnen opladen voor 'de buitenwereld'.

*'Thuis is voor mij de fijnste plek die er bestaat. Het is de plek waar ik me het allerbeste voel. Een plek waar ik me kan gedragen zoals ik ben, waar ik mijn dagelijkse dingen kan doen zonder dat er raar naar me wordt gekeken en waar iedereen elkaar begrijpt en elkaar altijd zal helpen. Het is ook een plek om te rusten en waar je lekker kunt eten' (Moustapha, 1986).*

*'Thuis is de plek waar je je altijd veilig voelt, daar geven mensen oprecht om je, zoals mijn ouders bijvoorbeeld. Als ik aan thuis denk, denk ik aan mijn ouders, mijn broertje en mijn bed' (Sara, 1985).*

Vrijwel alle Marokkaanse studenten in dit onderzoek geven aanvankelijk aan dat 'thuis' een heel fijne plek is en beschouwen het contact met ouders als redelijk tot goed. Bij nader doorvragen, bleek er wel degelijk sprake te zijn van spanningen binnen familierelaties. Ook Buitelaar (2009) laat zien dat Marokkaanse vrouwen zowel positieve als negatieve herinneringen hebben als het gaat om de relatie met hun ouders tijdens hun jeugd. Het gevoel hebben 'klem' te zitten tussen de eigen verwachtingen en de verwachtingen van hun ouders komt in dit onderzoek niet alleen naar voren bij Marokkaanse meisjes, maar ook bij Marokkaanse jongens.

Naast ambivalente gevoelens over 'thuis', blijken binnen gezinnen en families spanningen te ontstaan onder invloed van de migratiecontext. Veel Marokkaanse ouders zijn in bepaalde, praktische, opzichten afhankelijk geworden van hun kinderen, wat van invloed is op de onderlinge relatie. Daarnaast kunnen spanningen ontstaan door een ongelijke behandeling van jongens en meisjes binnen een gezin, waarvan in het bijzonder meisjes de dupe zijn. Dat veel Marokkaanse vaders in hun rol als opvoeder vaak 'afwezig' zijn, blijkt van invloed te zijn op de beleving

van het gezin door Marokkaanse jongens en leidt tot spanningen als gevolg van de druk die ze ervaren om 'als man' te moeten presteren.

Deze spanning die binnen de familierelaties van Marokkaanse studenten bestaat verdient nadere uitwerking en zal hieronder worden uiteengezet. Eerst zal een beeld worden geschetst van de relatie tussen Marokkaanse studenten en hun ouders, daarna zal specifiek worden ingegaan op de relatie van de studenten met hun moeder, vervolgens zal de relatie met hun vader worden toegelicht en ten slotte zal worden ingegaan op de relatie die ze hebben met hun broers en zussen. De spanningen binnen deze relaties staan hierbij centraal, evenals de wederzijdse verwachtingen en de strategieën die de studenten hanteren om de relatie met hun gezinsleden niet te verstoren en tegelijkertijd hun eigen doelen na te streven.

### 5.3.1 Ouder-kind relaties

Het opvoeden van kinderen in een migratiecontext vereist 'heel wat evenwichtskunst' stellen Distelbrink, Geense en Pels (2005:262). Binnen Marokkaanse gezinnen zijn verschillende opvoedstijlen zichtbaar. Pels (1999:206) en Distelbrink, Geense en Pels (2005:285-286) onderscheiden drie typen ideaalpatronen van vader- en moederrollen. Ten eerste het traditionele patroon waarin sprake is van seksespecifieke rollen van mannen (sterke leidsman van het gezin, stelt en handhaaft regels en is contactpersoon naar de buitenwereld) en vrouwen (zorgen voor het huishouden en de gezelligheid binnen het gezin, fungeert als intermediair tussen de kinderen en hun vader). Vervolgens het tussenpatroon waarin vergelijkbare opvattingen zijn waar te nemen, maar waar meer directe emotionele betrokkenheid en verbondenheid van de vaders richting hun kinderen bestaat. Ten slotte het vernieuwende patroon waarbij minder strakke rolverschillen bestaan en waar vaders en moeders dezelfde taken en rollen hebben. Van dit laatste patroon is sprake bij de jongere generatie Marokkanen, die hoog zijn opgeleid. Binnen migrantengezinnen wordt veelal een balans gezocht tussen het handhaven van bestaande culturele tradities en het overnemen van culturele tradities en elementen vanuit de nieuwe samenleving. De uitkomsten van dit proces blijken voor elk migrantengezin verschillend (Pels en De Gruijter, 2006:85).

In het merendeel van de gezinnen van de studenten is sprake van verschillende referentiekaders tussen de ouders en hun kinderen. In gezinnen waar sprake is van het 'traditionele patroon' (Distelbrink, Geense en Pels, 2005) blijken de verschillen tussen ouders en hun kinderen het grootst. Behalve dat er sprake is van verschillende referentiekaders, kunnen deze soms ook met elkaar in botsing komen. Marokkaanse ouders ontleen hun referentiekader veelal aan hun dorp of stad van herkomst in Marokko, hun genoten opleiding en het geloof. In Nederland zagen ze dit referentiekader verzwakken, terwijl ze tegelijkertijd trachtten dit te behou-

den. Brouwer (1997: 198) laat zien dat dit proces onherroepelijk tot spanningen leidt.

Studenten zijn zich zeer bewust van de verschillen in de wijze waarop zijzelf en hun ouders hun referenties bepalen. En ondanks de soms aanwezige spanningen als gevolg van deze verschillen, geeft het overgrote deel van de studenten aan heel trots te zijn op hun ouders en de dingen die hun ouders in het leven hebben bereikt. Ze doelen dan met name op het feit dat hun ouders hun kinderen tot succesvolle leden van de Nederlandse samenleving hebben gemaakt. Een samenleving die voor hun ouders vreemd en onbekend was. Vaders die zich in hun baan of in hun vroegere baan hebben opgewerkt tot leidinggevende, worden als helden gezien. Inmiddels zitten veel van hen in de WAO. Er wordt wel gesteld dat Marokkaanse jongens hun vaders niet zouden respecteren omdat zij geen werk (i.c. status) zouden hebben, waardoor hun gezag zou zijn verdwenen (Werdmölder, 2005; Jurgens, 2007). Deze aanname blijkt niet uit dit onderzoek. Het feit dat hun vader in de WAO zit, wordt door de studenten beschouwd als een gevolg van het jarenlang (veel te) harde werken en het uitgebuit worden door Nederlandse werkgevers. De oorzaak ligt volgens hen bij de Nederlandse samenleving, hun vader is daar het slachtoffer van geworden.

*‘Ik heb er veel moeite mee dat er zoveel wordt gescholden op Marokkanen en het feit dat veel Marokkaanse mannen in de WAO zitten. Die oude mensen hebben vroeger keihard gewerkt, ze hadden soms wel drie banen tegelijk en werkten 16 uur per dag, die overige uren sliepen ze. Zij hebben net zo goed Nederland opgebouwd, ze deden werk waar niemand meer zin in had. Ze hebben zich kapot gewerkt, daarom zitten veel van hen in de WAO. Omdat ze altijd werkten en de rest van de tijd sliepen, hadden ze helemaal geen tijd om naar taalles te gaan. Laat ze dan nu ook met rust, ze doen niemand kwaad’ (Sara, 1985).*

De verhalen van Marokkaanse mannen van de eerste generatie die uit de studies van Cottaar, Bouras en Laouikili (2009) en De Boer (2009) naar voren komen, nuanceren overigens het beeld dat van de eerste generatie Marokkaanse mannen bestaat. Ze laten zien dat er, ondanks de vaak slechte omstandigheden waarin deze mannen woonden en werkten, tevens sprake was van plezier en avontuur met zowel andere Marokkaanse mannen als autochtone Nederlanders.

Een aantal studenten gaf aan dat hun vaders binnen het gezin met verve hadden verteld over hun eerste jaren in Nederland.

*‘Mijn vader was vroeger echt een hippie met zo’n afrokapsel, hij ging ook vaak naar Paradiso. Ik reed eens met mijn vader langs Paradiso en vroeg of ik naar een schoolfeest mocht dat daar zou worden gehouden. Hij zei, “dat is toch Paradiso”? Ik was helemaal verbaasd dat mijn vader dat wist. Hij vertelde dat hij er*



*vroeger vaak heen ging, naar de Beatles bijvoorbeeld. Ik mocht naar het feest want hij wilde dat ik een leuk leven had, zoals hij ook had gehad toen hij jong was' (Jamila, 1983).*

Een mannelijke student gaf aan dat zijn vader niet zo streng voor hem is als hij uitgaat en dan laat thuis komt. Hij merkte op dat zijn vader jaren in zijn eentje in Nederland had gewoond en heus wel wist hoe het leven in elkaar zit. Dat zijn vader hem redelijk vrij liet, kwam volgens deze student omdat hij zijn zoon niet wilde belemmeren in het opdoen van ervaringen die hij vroeger zelf ook had gehad.

De vaders van het merendeel van de Marokkaanse studenten in dit onderzoek zijn op heel jonge leeftijd naar Nederland gekomen om te werken. Met behulp van familie of vrienden die al in Europa waren, wisten zij, vaak reizend via Spanje en Frankrijk, een baan in Nederland te bemachtigen. Opvallend was dat veel studenten niet precies wisten wanneer hun vaders (en later hun moeders) naar Nederland waren gekomen. Ook wisten de meesten niet wat de huwelijksdatum van hun ouders was, een aantal wist zelfs de leeftijd van de ouders niet. Cottaar, Bouras en Laouikili (2009: 10) stellen eveneens vast dat veel Marokkaanse kinderen weinig weten van de levensgeschiedenis van hun ouders.

Toch geven de meeste studenten aan dat hun vaders de eerste ervaringen in Nederland wel uitvoerig aan hun kinderen hebben verteld. De eerste jaren in Nederland kenmerkten zich volgens hen door hard werken onder heel slechte omstandigheden, heimwee naar familie en vrienden en gewenning aan een huishouding zonder vrouwen. De vaders vertellen deze verhalen aan hun kinderen om hen voor te houden dat ze zich moeten realiseren dat ze het nu heel goed hebben en het aan het doorzettingsvermogen van hun ouders te danken is dat ze in Nederland alle kansen krijgen zich te ontplooien.

*'Mijn vader vertelt ons vaak over vroeger toen hij jong was, hij vertelt dan hoe hard het leven was en hoe hard hij moest werken. Als ik soms thuis ben, vraagt mijn vader wel eens: "moet je niet werken"? Dan zegt hij dat hij vroeger soms wel vier banen tegelijk had en dat wij blij moeten zijn om hier te zijn en dat we het goed hebben hier' (Hamza, 1981).*

De meeste studenten ervaren het besef dat hun ouders naar Nederland zijn gekomen om hun kinderen een goede toekomst te kunnen bieden als een grote druk; ze willen hun ouders niet teleurstellen.

*'Als kind wil je vooral dat je ouders trots op je zijn. Het wordt je vanaf kinds af aan ingeprint dat je ouders hiernaartoe zijn gekomen zodat hun kinderen konden studeren en een goede baan krijgen. Daar wil je ze niet in teleurstellen, daar ben ik me heel erg van bewust. Mijn ouders zeiden altijd: "wij zijn hier voor jullie,*



*zorg dat we trots op jullie kunnen zijn”. Wat ook meespeelt is dat je daardoor een voorbeeld kunt zijn voor andere Marokkaanse families. Wij hoorden vaak dat ‘die en die’ een goed kind was, iemand waaraan we een voorbeeld moesten nemen’ (Younes,1982).*

De boodschap die Marokkaanse kinderen van hun ouders ontvangen is tweeledig; ten eerste: vergeet nooit dat wij speciaal voor jullie naar Nederland zijn gekomen en ons geboorteland en onze familie hebben achtergelaten en ten tweede: je bent het daarom aan je ouders verschuldigd goed te functioneren binnen de Nederlandse samenleving. In onderzoek van Buitelaar (2006b: 137) komt deze boodschap ook naar voren.

Ondanks het feit dat hun ouders deze boodschap bij herhaling ventileerden, geeft een aantal mannelijke studenten aan dat ze niet goed over hun dromen en toekomstidealen (een baan met status en goed salaris, een mooi huis, een grote auto) durven te praten met hun ouders. Ze zijn bang hun ouders het gevoel te geven dat ze hebben gefaald, omdat hun ouders niet over dergelijke zaken beschikken, terwijl ze juist heel trots zijn op de stappen die hun ouders hebben gezet. De wensen van de studenten blijken in de relatie tot hun ouders tot een ongemakkelijk gevoel te leiden, hetgeen hun veelal doet besluiten er niet of weinig over te praten.

*‘Als kind wilde ik altijd cowboy worden of revolverheld. Mijn ouders hebben me niet specifiek een bepaalde richting opgeduwd wat betreft studie om hun eigen dromen waar te maken. Ze waren wel altijd heel stimulerend wat betreft studie: ”maak wat van jezelf, zorg dat je het beter krijgt dan je vader”, gaven ze vaak aan. Ze diskwalificeerden zichzelf daarmee en dat maakt me nog altijd droevig. Mijn ouders hebben me, denk ik, vooral onbewust gestimuleerd door ernaar te streven altijd het hoogst haalbare uit jezelf te halen’ (Lotfi,1970).*

Naast de druk tot presteren, leggen Marokkaanse ouders ook op een andere wijze een grote druk op hun kinderen. Veel Marokkaanse ouders hebben hun kinderen namelijk nodig om allerlei praktische zaken te regelen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het vertalen van een brief of het meegaan naar een huisarts. Dit kwam soms al op heel jonge leeftijd voor, omdat de kinderen de Nederlandse taal sneller onder de knie hadden dan hun ouders. Verschillende wetenschappers wijzen op de ambivalentie die dit bij kinderen oproept (Buitelaar, 2006b; Scheffer, 2007). Ook uit dit onderzoek blijkt dat de studenten het ‘helpen’ van hun ouders niet altijd als prettig hebben ervaren.

*‘Veel Marokkaanse kinderen zijn thuis al lang geen kinderen meer. Ouders zijn voor veel dingen van hun kinderen afhankelijk, dat maakt dat de machtsposities binnen gezinnen verschuiven. Oudere kinderen die de verantwoordelijkheid dra-*

*gen voor hun jongere broers of zusjes, dat is niet goed. Net zoals het niet leuk is voor een kind om met je moeder of met je vader naar de dokter te moeten gaan om hun klachten te vertalen. Kinderen moeten kinderen kunnen zijn en niet al te veel verantwoordelijkheden dragen als ze nog jong zijn' (Walid, 1987)).*

Het merendeel van de studenten geeft aan dat de afhankelijkheid van hun ouders de relatie die tussen hen bestaat wel degelijk heeft beïnvloed. Als bemiddelaar tussen hun ouders en de Nederlandse samenleving gaf het hen enerzijds macht, status en vrijheid, maar tegelijkertijd hadden ze niet altijd het gevoel kind te kunnen zijn en dat ze te snel in de wereld van volwassenen terecht zijn gekomen. Zowel door Buijs et al, 2006:221-222 en Yerden, 2008:303 wordt dit ook beschreven.

*'Wij moesten als kind altijd brieven en andere poststukken voorlezen aan mijn ouders. Veel informatie die je via de post krijgt is niet relevant, reclamefolders etc. Mijn vader vroeg vroeger dan altijd: 'wat staat erin?' en dan antwoordde ik: 'er staat niets, je kunt het verscheuren!' Mijn vader bleef vroeger dan steeds doorvragen naar wat er dan precies instond, maar ik had nooit zin om dat uit te leggen, omdat hij toch niet snapte waar het over ging zoals reclame voor pensioenen, uitvaartverzekeringen en dat soort dingen. Ik herhaalde dan weer: 'er staat niets!' Ouders wennen eraan, nu vraagt mijn vader niet 'wat staat erin?', maar 'kan het worden verscheurd?' Sommige dingen vind ik gewoon te veel gedoe om uit te leggen en ze snappen het toch niet. Dit soort dingen wennen gewoon, ik kap het af als ik het niet wil uitleggen en als ik het wel eens uitleg, leidt het alleen maar tot nog meer vragen' (Aziz, 1980).*

Veel Marokkaanse studenten stellen dat hun ouders nog altijd een groot beroep op hen doen. Het gaat dan vooral om praktische zaken als het schrijven of vertalen van brieven, contacten met instanties, het meegaan naar de dokter of het met de auto halen en brengen van hun ouders naar diverse bestemmingen zoals familie elders in het land, Schiphol, dokter of ziekenhuis. Ondanks het feit dat ze hun ouders de meeste keren helpen, levert het tegelijkertijd spanningen op omdat het helpen van hun ouders het inleveren van hun eigen tijd betekent. Tijd die ze niet kunnen besteden aan school of werk. In dit onderzoek komt naar voren dat de studenten zich heel verantwoordelijk voelen voor hun ouders en zij hen ook in de toekomst waar nodig zullen bijstaan. Dit geldt overigens voor alle studenten, ongeacht de relatie die zij met hun ouders hebben. Een groot deel van de studenten ziet het in huis nemen van (een van de) ouders niet als bezwaar. Uit onderzoek van Eldering (2006:215) komt naar voren dat veel allochtone ouders hopen dat ze in de toekomst ondersteuning zullen krijgen van hun kinderen in financieel en emotioneel opzicht of in de vorm van inwoning bij een van hun kinderen.

De grote toewijding die veel studenten jegens hun ouders aan de dag leggen, betekent niet dat 'alles' met hun ouders wordt besproken. Er is een aantal aspecten waar ouders en hun kinderen niet over praten. Seksualiteit is het meest genoemde onderwerp, zowel bij mannelijke als vrouwelijk studenten. Diverse onderzoeken laten zien dat binnen Marokkaanse gezinnen lichamelijkeheid en seksualiteit met taboes zijn omgeven (Van Keulen, 1994; Vennix en Vanwesenbeeck, 2005; Yerden, 2008). Daarover wordt meer met broers, zussen of vrienden gesproken (Pels, 1998:183). Een aantal (mannelijke en vrouwelijke) Marokkaanse studenten merkt op dat hun moeders in de puberteit met hen over seksualiteit wilden praten, maar dat ze zich teveel schaamden om een dergelijk onderwerp met hun moeder te bespreken.

*'Ik vind het heel onplezierig om het met mijn moeder over seksualiteit te hebben. Ik heb ook nooit seksuele voorlichting gehad, ik wilde het er met haar gewoon niet over hebben. Bovendien, je ouders en seks, dat zijn twee dingen die niets met elkaar te maken hebben, vind ik' (Yassmina,1984).*

*'Ik heb een heel goede band met mijn moeder, maar ik vertel haar toch niet alles. Ook vertelt ze mij niet alles. Ik heb bijvoorbeeld geen seksuele voorlichting gehad. Dat heb ik van mijn zussen geleerd, zij moesten het zelf maar uitzoeken, wat dat betreft is het een voordeel dat ik de jongste ben. Toen ik ongesteld werd, schaamde ik me erg. Ik vertelde het alleen tegen mijn zussen, niet tegen mijn moeder. Ik wil ook helemaal niets horen van mijn ouders over seks, dat vind ik vies en raar. Seks is voor jongeren, niet voor ouders. Bah, nee hoor, daar wil ik het niet met mijn moeder over hebben' (Rania,1985).*

Daarnaast is alleen al het praten over contacten met de andere sekse taboe. Afspraakjes worden eveneens niet thuis gemeld. De opmerking: 'ik ga naar buiten' of 'ik ben weg' volstaat. De meeste studenten denken dat hun ouders heus wel weten wat ze doen, maar de regel 'wat je niet ziet, bestaat niet' wordt hier toegepast.

*'Als ik met een jongen naar de bios ga, kan ik dat thuis echt niet zeggen. Ik zeg ook alleen maar "ik ga naar de bios" of ik zeg dat ik met een groep vrienden ga. Als ik 's middags naar de bios ga, vraagt mijn vader nooit door, als ik 's avonds ga wel. Af en toe moet je gewoon wel een beetje liegen, maar eigenlijk vind ik het niet echt liegen. Ik denk dat mijn ouders het echt wel weten als ik met een jongen naar de bios ga, zeker als je in de avond vaak weggaat. Maar je praat er thuis gewoon niet over' (Milad,1983).*

*'Die botsingen (met de ouders, MJ) zijn met name als je jonger bent, als je wilt uitgaan. Ouders vinden dat slecht, maar je gaat toch. Tegen je ouders zeg je ge-*

*woon de halve waarheid, je zegt: "ik ga", maar je zegt niet precies wat je gaat doen. Als je alles zou vertellen, zou dat respectloos zijn. Je kunt als meisje niet zeggen dat je met de trein naar Rotterdam gaat om met je vriendje naar de bioscoop te gaan, dan zeg je gewoon: 'ik ga weg en ben om 21.00 uur weer terug'. Veel ouders vinden het niet echt erg, maar willen het ook niet weten. Je moet uit respect gewoon niets zeggen, en als er een kink in de kabel komt, bedenk je een excuus. Ook bij moderne Marokkaanse ouders gaat dat zo, al vinden ze het niet erg, je zegt het toch niet, zo laat je ze in hun waarde: "ik ga even weg" (Warda, 1986).*

Unaniem wordt aangegeven dat respect naar hun ouders de drijfveer is van het niet altijd de waarheid spreken tegen hun ouders. In de beleving van de studenten is het zeer ongepast tegen je ouders te vertellen dat je 's avonds een afspraak hebt met iemand van de andere sekse. Ze zijn van mening dat het beter is daar niets over te zeggen en ervoor te zorgen dat je op tijd terug bent.

*'Ik vertel mijn ouders niet alles, ik zeg gewoon niets als me niets wordt gevraagd. Als ik thuiskom en ze vragen waar ik was, zeg ik 'ik was in Amsterdam' en loop dan door. Ik zou nooit zeggen dat ik daar met een meisje naar de bioscoop was of iets dergelijks. Het gaat toch om het respect voor je ouders, je wilt ze geen pijn doen, bezorgd of boos maken. De omgang met meisjes is eigenlijk het enige dat ik niet vertel, de rest vertel ik wel' (Younes, 1982).*

Respect en schaamte ten opzichte van de ouders zorgen ervoor dat Marokkaanse studenten niet altijd alles vertellen tegen hun ouders. Liegen of het verzwijgen van dingen kan in dit verband worden omschreven als instrumenteel gedrag. Het is bedoeld om vrijheid te genereren en komt ook voort uit angst voor repressie van de ouders. Regels die door de ouders worden gesteld, hebben een sterke relatie met het vertrouwen in hun kinderen. Veel vertrouwen betekent meer vrijheid. Ook in andere onderzoeken blijkt dat vertrouwen het sleutelbegrip is in de relatie tussen ouders en hun kinderen en dat vertrouwen van de ouders ervoor zorgt dat Marokkaanse jongeren meer bewegingsvrijheid krijgen (Pels, 1999; Pels en De Gruijter, 2006; Eldering, 2008:238).

Resumerend kan worden gesteld dat in de relatie tussen studenten en hun ouders een aantal spanningen is waar te nemen. Ten eerste de druk die de studenten ervaren om succesvol te zijn op school om later een goede baan te kunnen bemachtigen. Het idee dat je niet mag falen, kan ertoe leiden dat ze juist onzeker worden en continu een prestatiedruk ervaren. Ten tweede de afhankelijkheid van veel ouders op het gebied van praktische zaken. Het leidt ertoe dat binnen gezinnen machtsrelaties verschuiven en kinderen zich niet altijd kind kunnen voelen. Ten derde het gegeven dat een aantal onderwerpen onbespreekbaar is binnen de

relatie ouder en kind. Dit heeft in het bijzonder betrekking op contacten met de andere sekse en het maken van uitstapjes. Dergelijke onderwerpen worden niet met de ouders besproken maar met broers, zussen of vrienden. Het leidt ertoe dat ouders op die gebieden geen deelgenoot worden van het leven en de ervaringen van de kinderen.

In de volgende paragrafen zal concreter worden belicht hoe Marokkaanse studenten met deze spanningen omgaan in de relatie tot respectievelijk hun moeder, vader en broers en zussen.

### *De relatie tussen moeders en dochters*

Uit mijn logboek (mei 2008):

We zitten met z'n drieën te praten in de woonkamer van de Marokkaanse studente. Haar moeder doet uitgebreid mee met het gesprek en we lachen veel. Op een gegeven moment komt haar vader thuis die naar de moskee is geweest. Hij sluipt ongezien de keuken in en blijft daar zitten. De moeder maakt een grimas en geeft op fluisterton aan dat zij de baas is in huis. Ze verwijst naar een Marokkaanse kennis van haar die na jarenlang door haar man te zijn mishandeld, uiteindelijk is gescheiden. Dat zou haar nooit overkomen, stelt ze. Als haar man haar met een vinger zou aanraken, zou ze hem onmiddellijk de deur uitgooien. En hij (ze wijst naar de keuken) weet dat. Ze begint hard te lachen.

Uit mijn onderzoek blijkt dat het enigszins stereotype beeld dat bestaat van eerste generatie Marokkaanse vrouwen, alsof zij allemaal onderdrukt zouden worden door hun man en een leven in de marge leven, enige nuancering behoeft. Veel Marokkaanse moeders die ik tijdens mijn onderzoek heb ontmoet, hadden hun bezigheden buitenshuis en bleken, zeker in hun eigen omgeving, niet op hun mondje te zijn gevallen.

Een moeder vertelde het volgende:

*'Mijn kinderen waren op een middag gewoon heel erg vervelend in huis, steeds elkaar dwars zitten en pesten. Op een gegeven moment was ik het zat, en trok mijn zoontje aan zijn arm weg bij zijn zusje. Hij schrok daar zo van dat hij met zijn achterhoofd tegen mijn gezicht sloeg met een enorm blauw oog als resultaat. Toen ik de volgende dag buiten liep, ik draag een hoofddoek als ik buiten ben, voelde ik me echt een Marokkaanse vrouw. Tijdens een cursus die ik volgde, vroeg iedereen wat er met me aan de hand was. Ik deed net alsof en antwoordde heel sip:: "ja, mijn man". De enige man die zich in dat gezelschap met Marokkaanse vrouwen bevond, riep woedend uit: "is hij nu helemaal gek geworden". Toen legde ik maar snel uit dat het een grap was.'*

Binnen het gezin van de Marokkaanse studenten spelen veel moeders een belangrijke (en dominante) rol:

*'De plaats van moeders in het gezin is heel belangrijk. Moeders weten bijna alles wat er in een gezin gebeurt, vader weten vaak niets. Vaders zijn meestal moeilijker, moeders niet, daarom wordt aan moeders toestemming gevraagd voor van alles en nog wat. Mijn moeder zei wel eens dat ze me iets verbood alleen maar omdat ze op dat moment geen zin had in het gezeur van mijn vader. Mannen spreken hun vrouwen er immers op aan als er iets in het gezin gebeurt waar ze het niet mee eens zijn. Ik snapte dat wel en liet het rusten, moeders zijn gewoon meer oké dan vaders' (Azif, 1981).*

Moeders blijken vaak de verbindende schakel tussen de kinderen en hun vader. In tegenstelling tot de vader zijn de meeste moeders redelijk goed op de hoogte van het reilen en zeilen van de kinderen binnen het gezin. In andere onderzoeken wordt eveneens naar voren gebracht dat kinderen met hun moeder een meer open en communicatieve band hebben (Bouw et al, 2003; Brenninkmeijer, Geerse en Roggeband, 2009). Een aantal vrouwelijke studenten beschouwt hun moeder zelfs als hun beste vriendin, met wie ze alles bespreken. Moeders die hun man hebben verloren, zijn gescheiden van hun echtgenoot of een problematische relatie met hun partner hebben, zien hun dochter vaak als uitlaatklep.

*'Ik heb een heel goed contact met mijn moeder, we zijn echt vriendinnen voor het leven. Ze is nog heel jong, achtendertig jaar oud, ik ben negentien. Ze is ook heel modern, gewoon heel anders dan andere Marokkaanse vrouwen. Mijn vader is zevenenveertig jaar en in mijn ogen ouderwets, hij is niet echt streng of zo, maar hij heeft wel altijd dat schaamtegevoel richting de omgeving. Ik ben niet zo op hem betrokken, ik zie hem als ouderwetse, strenge man, ik ga altijd liever naar mijn moeder. Mijn moeder kiest ook altijd partij voor haar kinderen. Als er dingen moeten worden geregeld gaan we altijd naar mijn moeder toe en via haar komt het wel bij mijn vader terecht' (Fouzia, 1987).*

Dwyer (1978:33) wijst erop dat een sterke moeder-dochter relatie ertoe kan leiden dat in het gezin een sterke positie ten opzichte van de echtgenoot en vader kan worden ingenomen door zowel de moeder als de dochter. Ook komt het regelmatig voor dat Marokkaanse vrouwen tegen hun echtgenoten liegen of dingen verzwijgen die te maken hebben met hun kinderen (Van der Zwaard (2008:127). Ook in dit onderzoek blijkt dat moeders veelal de kant van hun kinderen kiezen en hun kinderen in bescherming nemen tegen hun vader. Veel moeders worden door hun kinderen in vertrouwen genomen over zaken rondom school of relaties omdat ze weten dat ze dat nooit met hun vader zal bespreken.

Veruit het grootste deel van de Marokkaanse moeders die ik heb ontmoet, zien zichzelf uitsluitend als ‘moeder’. Toen ik tijdens een gesprek bij een studente thuis aan haar moeder vroeg hoe zij als kind over de toekomst droomde antwoordde ze:

*‘Ik heb nooit nagedacht over wat ik zou willen worden of wat ik zou willen doen. Ik ging trouwen en werd moeder, dat was het. Als je me vraagt wat ik ben, kan ik alleen maar zeggen: ‘ik ben moeder’. Voor de rest ben ik niks’.*

Uit dit antwoord blijkt dat al als kind voor deze moeder haar rol min of meer vastlag, hetgeen voor het merendeel van haar generatiegenoten geldt (Eldering, 2006). Van den Berg (2007: 128;155) merkt op dat eerste generatie Marokkaanse vrouwen voor zichzelf niet het gevoel hebben sociaal mobiel te zijn, maar die verwachting wel voor hun kinderen hebben. Marokkaanse moeders stimuleren hun dochters daarom om goed te presteren op school en tijdens het werk. Van Den Berg legt daarbij een relatie met de leefsituatie van de vrouwen zelf. Hun ondergeschikte positie en beperkte bewegingsvrijheid willen ze hun dochters besparen (ibid, 2007, 164).

Het merendeel van de vrouwelijke studenten vindt dat hun moeder een belangrijke stimulerende rol speelt in hun leven. Het leven dat hun moeders leiden, is geen wenkend perspectief voor hen. Het zijn in het bijzonder de moeders die er bij hun dochters telkens op hameren dat zij zelfstandig moeten zijn in het leven en niet in een (van een man) afhankelijke positie terecht moeten komen.

*‘Mijn moeder is hoog opgeleid, ze vindt het de grootste fout van haar leven dat ze ooit is getrouwd. Ze mocht na haar huwelijk van mijn vader niet meer werken. In het begin van het huwelijk was mijn vader modern, ook in zijn uiterlijk, maar tijdens het huwelijk veranderde hij in een streng gelovige moslim die haar leven grotendeels heeft bepaald met verboden. Dat is altijd blijven knagen aan haar. Tegen mijn zussen heeft ze altijd gezegd: “maak je school af, anders word je zoals ik en eindig je in de keuken”. Ze zegt altijd dat ze haar hele leven alleen in de keuken heeft gestaan en veel glazen heeft gezien. Ze heeft ons allemaal gestimuleerd om ons best te doen op school’ (Azif, 1981).*

Moeders blijken echter niet alleen maar een stimulerende rol te vervullen in de relatie tot hun dochters. Ook is een remmende invloed op hun dochters zichtbaar. In een aantal gesprekken waar zowel moeders als dochters bij aanwezig waren, gaven moeders aan hun dochters een succesvol en gelukkig leven te gunnen, maar dat ze ook bang waren dat ze te veel zouden ‘vernederlandsen’ en daardoor ver van hen af komen te staan. Die complexe rol die moeders innemen, wordt door veel vrouwelijke studenten bevestigd. Ook in ander onderzoek komt het balanceren tussen continuïteit en verandering van Marokkaanse moeders naar voren (Pels,



1998). Enerzijds moeten dochters de dromen van hun moeders waarmaken, maar ze mogen anderzijds niet teveel vervreemden van de Marokkaanse cultuur. In onderzoek van Eldering (2006:180-181) zijn ook soortgelijke uitkomsten verkregen. Ze wijst erop dat veel allochtone ouders hun kinderen stimuleren om de Nederlandse taal te leren en hun best te doen op school om binnen de Nederlandse samenleving een betere positie te bemachtigen dan zij hebben bereikt, maar niet bereid zijn religieuze en culturele waarden op te geven.

*‘Mijn moeder wil dat ik succesvol ben op school, maar ik weet dat ze zich tegelijkertijd onder druk voelt staan van de Marokkaanse vrouwen om haar heen die haar vragen waarom haar dochters nog steeds niet zijn getrouwd’ (Rania, 1985).*

Die dubbele houding van hun moeder leidt bij een aantal vrouwelijke studenten tot een grote mate van onzekerheid omdat ze het gevoel hebben het in de ogen van hun moeder nooit helemaal goed te kunnen doen.

*‘Het is best gek, ik ben inmiddels getrouwd, maar toch ben ik nog steeds bang voor mijn moeder. Ik zoek continu haar goedkeuring voor alles wat ik in mijn leven doe of nalaat, maar ik krijg het nooit. Mijn vader zegt best vaak dat hij trots op me is of dat ik iets goed heb gedaan, maar mijn moeder nooit, ze knuffelt me bijvoorbeeld ook nooit terwijl ik daar wel behoefte aan heb’ (Zoulikha, 1980).*

Moeders blijken vaak een beroep te doen op hun dochters in de zin dat ze hun dochters voortdurend bellen en vragen waar ze uithangen en hoe laat ze thuis komen. Vrijwel alle vrouwelijke studenten gaven aan deze ervaring te hebben. Die vorm van controle werd enigszins als hinderlijk beschouwd, maar ook werd aangegeven dat ze het niet altijd even serieus namen en hun moeder vaak afwimpelden.

Blijken veel moeders in de relatie met hun dochters zich goed staande te kunnen houden, in de relatie tot hun echtgenoot is dat niet altijd het geval. Het soms volgzame gedrag van hun moeder richting hun vader of haar zoons is een punt waar veel vrouwelijke studenten zich aan storen. Bartels laat overigens in haar onderzoek uit 1993 zien dat de langdurige ondergeschiktheid van Marokkaanse vrouwen aan hun mannen deze vrouwen tegelijkertijd gevoelens van macht en trots geeft omdat het onderdanige gedrag van een vrouw mannen confronteert met hun eigen (onredelijke, negatieve) gedrag. De Marokkaanse studenten zijn ervan overtuigd dat zij in hun toekomstige huwelijk veel meer voor zichzelf op zullen komen dan hun moeders ooit hebben gedaan en initiatieven zullen nemen als zaken hen niet bevallen.



*'Mijn moeder wordt totaal ondergesneeuwd door mijn vader, hij is heel dominant. Ze durfde het ook nooit voor haar kinderen op te nemen bij conflicten. Die situatie heb ik als vreselijk ervaren. Vroeger snapte ik het gedrag van mijn moeder niet, nu wel iets beter. Ik zei steeds tegen haar "ma, jij hebt ons helemaal alleen opgevoed in Marokko, niet hij, kom voor jezelf en voor ons op!". Mijn moeder was bang dat hij haar zou verlaten: "straks verlaat hij mij als ik jullie steun en ik heb alleen hem maar". Ik denk dat mijn ouders op hun manier gelukkig zijn met elkaar. Mijn vader houdt van mijn moeder en bewondert haar om het feit dat het haar lukt met hem te leven en bij hem te blijven. Hij zegt ook vaak dat hij een heel moeilijk mens is en dat hij het waardeert dat ze bij hem blijft. Hij vervolgt dan met de woorden "als ik haar niet had ontmoet, was ik zeker minimaal zes keer getrouwd geweest want niemand houdt het lang met mij uit"' (Zohra, 1978).*

*'Veel Marokkaanse vrouwen van de eerste generatie zijn heel afhankelijk van hun man. Ik wil dat voor mezelf niet. Ik zou het nooit accepteren als mijn toekomstige man mij zou belemmeren. Hij vangt er dan direct eentje op zijn oog' (Aziza, 1984).*

Vrouwelijke studenten die een goed en persoonlijk contact met hun moeder hebben en haar zien worstelen in haar huwelijk met haar man, hebben een weinig optimistische kijk op Marokkaanse mannen.

*'Ik ben nu getrouwd met een geweldige Marokkaanse man, maar ik heb heel lang niet open gestaan voor Marokkaanse mannen. Elke man was goed, als het maar geen Marokkaan was. Ik had in die periode echt een afkeer van de Marokkaanse cultuur en alles wat daarmee van doen had en vooral van Marokkaanse mannen, dat kwam voor het grootste deel door mijn vader' (Zohra, 1978).*

*'Ik heb een jaar een Marokkaanse vriend gehad, hij was drie jaar ouder dan ik, maar hij was echt zo'n macho man, hij voelde zich ook echt de man. Mijn ouders wisten natuurlijk niets van die relatie af. Ik heb het uitgemaakt, hij kwam me zo mijn strot uit, zijn gedrag, afschuwelijk. Ik heb hem geprobeerd te veranderen, iets minder mannelijk en trots te laten zijn, maar het is me niet gelukt. We hebben het zelfs nog een keer geprobeerd nadat het uit was, maar je kunt mensen gewoon niet veranderen. Ik had echt geen zin in een leven met zo'n man, ik zie het aan mijn moeder en ik wil dat voor mezelf niet' (Fouzia, 1987).*

Elke vrouwelijke student verwacht dat ze uiteindelijk toch met een Marokkaanse man zal gaan trouwen, maar realiseert zich tegelijkertijd dat het erg moeilijk zal zijn 'een goede' te vinden. Ze bedoelen daarmee mannen die op basis van gelijkwaardigheid met hen omgaan en hen niet belemmeren in de doelen die zij voor

zichzelf hebben gesteld, zoals veel van hun moeders, in de ogen van hun dochters, hun hele leven zijn belemmerd door hun echtgenoten.

### *De relatie tussen moeders en zonen*

Verschillende wetenschappers hebben gewezen op de bijzondere band die bestaat tussen Marokkaanse jongens en hun moeder (Dwyer, 1978:89). Binnen het huwelijk van Marokkanen wordt, met name wat betreft het eerste kind, de voorkeur gegeven aan een zoon. De geboorte van een zoon betekent niet alleen meer zekerheid ten aanzien van de continuïteit van het huwelijk, maar verhoogt ook de status en het prestige van de moeder (Van den Berg-Eldering, 1979:122).

Het overgrote deel van de Marokkaanse mannelijke studenten gaf expliciet aan hoe speciaal de band met hun moeder is of is geweest in het geval dat ze was overleden. Dat expliciete benoemen was niet het geval bij Marokkaanse vrouwelijke studenten. Mannelijke studenten beschouwen de rol die moeders spelen in hun leven als heel groot. Bovendien vormden moeders in hun ogen een verbindende schakel binnen het gezin.

*'Moeders zorgen ervoor dat thuis alles draait, de boodschappen zijn gedaan en dat er eten is. Het belangrijkste is dat er rust is in huis. Daar moeten moeders voor zorgen' (Walid, 1987).*

*'Ik ben een echt moederskindje. Als ik bijvoorbeeld een verschil van mening heb met mijn vader, komt mijn moeder er altijd tussen. Mijn vader zegt dan tegen mij: "heb je jouw advocaat weer ingehuurd?". Mijn vader duldt geen inspraak, mijn moeder juist wel' (Ilias, 1984).*

*'Mijn moeder is iemand die je aanspoort om door te gaan met leren en je huiswerk te maken. Ze is een persoon die zich altijd laat zien als het om school gaat, ze vindt het belangrijk dat we later een goede baan krijgen. De band die ik met mijn moeder heb is warm, ze leeft altijd heel erg met je mee met de dingen die we meemaken. Ook is ze iemand die belangstelling heeft en dingen navraagt, hoe het met een tentamen op school is gegaan bijvoorbeeld. Hoe ouder ik word, hoe meer ik dat ga inzien en daardoor zal je meer van je moeder gaan houden' (Azif, 1981).*

Ondanks het feit dat de meeste mannelijke studenten aangaven dat er geen grote verschillen werden gemaakt tussen jongens en meisjes binnen het gezin, kwam duidelijk naar voren dat jongens zich graag door hun moeder lieten verwennen.

*'Thuis ervaar ik als heerlijk en veilig. Als ik thuiskom, doe ik mijn schoenen uit en ga ik op de bank liggen. Ik word dan verwend en gekoesterd door mijn moeder. Ze*

*maakt altijd direct eten voor mij, ook als ik zelf allang heb gegeten. Ik voel me door haar echt gekoesterd, ik krijg veel aandacht, lekker eten, lekkere thee. Ik kijk er altijd naar uit daar te zijn' (Hamza, 1981).*

Wanneer ik bij Marokkaanse mannelijke studenten thuiskwam, zag ik veelvuldig hoe warm en liefdevol zij met hun moeder omgingen. Zelfs de meest 'stoere' Marokkaanse mannelijke studenten veranderden in het bijzijn van hun moeders. Als ik tijdens interviews met hen over hun moeder sprak, raakten ze dikwijls emotioneel. Hun moeder is in hun beleving hun alles, hun leven. Marokkaanse mannelijke studenten bevestigden vrijwel unaniem dat ze bij een conflict tussen hun moeder en hun (toekomstige) vrouw altijd partij zouden kiezen voor hun moeder.

*'Moeders hebben ons in hun buik gedragen, gebaard en grootgebracht. Dat is iets waar je altijd bij moet stil blijven staan. Marokkaanse jongens houden meer van hun moeders dan van hun vrouw. Bij ruzie tussen hen beiden zullen ze altijd de kant van hun moeder kiezen. Ik zou gaan scheiden als het tussen hen niet zou klikken. Moeders hebben zoveel voor ons gedaan in hun leven. Veel vaders hebben maling aan hun kinderen, moeders doen alles voor hun kinderen. Mijn moeder had wel eens ruzie met mijn vader om mij, dat deed ze voor mij en dat vergeet ik nooit' (Najim, 1980).*

Veruit de meeste mannelijke studenten zien hun moeder als rustig, verzorgend en zacht, in tegenstelling tot hun vaders die zij veelal als hard, streng en gedisciplineerd typeren, hoewel ook wordt aangegeven dat ze van hun moeder 'veel klappen' hebben ontvangen tijdens hun jeugd. Het waren veelal hun moeders met wie ze praatten over dingen die ze bezighielden. Bovendien bleken moeders hun kinderen meer te sturen wat betreft school en toekomst dan hun vaders. Diverse keren is opgemerkt dat moeders in hun eentje de ouderavonden van hun kinderen bezochten omdat ze dat als belangrijk zagen, ondanks de taalbarrière. Eldering (2006:237) stelt dat allochtone jongeren in het algemeen meer contact hebben met hun moeder dan met hun vader. Dat geldt volgens haar zowel voor jongens als voor meisjes.

Opvallend is dat Marokkaanse mannelijke studenten zich heel bewust zijn van de inspanningen die hun moeders moesten leveren om een weg binnen de Nederlandse samenleving te vinden. Het maakt het gevoel dat ze voor hun moeder hebben nog sterker.

*'Mijn moeder is analfabeet en spreekt de Nederlandse taal niet goed. Ze werd een keer gebeld door de school van mijn broertje dat hij tijdens de gymles was gevallen en naar het ziekenhuis werd gebracht. Ze snapte de boodschap niet helemaal, maar ging vervolgens lopend naar het ziekenhuis, wat op grote afstand van ons huis lag en wist bij de balie te achterhalen waar ze moest zijn. Ik word nog altijd*

*ontroerd van deze gebeurtenis. Mijn moeder wist haar zoon te vinden. Ik heb echt een diepe en warme waardering voor haar' (Lotfi, 1970).*

Het merendeel van de mannelijke studenten geeft aan dat de warmte en veiligheid die hun moeders hen hebben gegeven binnen het gezin hen ertoe brengt succesvol te willen zijn. Niet alleen als lid van het gezin, maar tevens als student en in de Nederlandse samenleving. In hun jeugd is het vooral hun moeder geweest waar ze naartoe konden gaan als ze grote of kleine vragen of problemen hadden. In die gevallen waar mannelijke studenten in hun jeugd, al dan niet ernstige, misstappen hebben begaan, benadrukken ze dat hun moeder altijd achter hen bleef staan.

*'De hele periode dat ik in de gevangenis verbleef, was een grote nachtmerrie. Ik bleef bij mezelf denken dat het allemaal weer goed zou komen. Het ergste vond ik het voor mijn ouders, dat ik hen pijn heb gedaan, dat ik ze heb teleurgesteld. Mijn moeder geloofde niet dat ik onschuldig was, toch kwam ze elke week bij me op bezoek en dan kreeg ik 50 euro. Ik kon dan snoep, chips etc. kopen om de tijd een beetje door te komen' (Najim, 1980).*

De liefde die mannelijke studenten van hun moeder ontvangen, ervaren ze als 'echte liefde'.

*'Mijn moeder is voor mijn heel speciaal. Mijn vader heeft altijd gelijk, hij is heel streng en stelde veel regels, daar houdt geen kind van. Je moeder zie je elke dag, ze verzorgt je en klaagt nooit. Ik word bijvoorbeeld gek van de afwas, zij doet het vier keer per dag! Bij je moeder voel je de echte liefde. Een moeder laat je niet in de steek. Je voelt gewoon meer voor haar. Een vader toont minder zijn gevoelens, hij moet meer macho blijven. Mijn moeder ligt op de bank te wachten tot ik thuis ben als ik in de avond uitga. Mijn vader gaat gewoon slapen' (Azif, 1981).*

Zij wensen in de toekomst dan ook een vrouw die aan het ideaalbeeld van hun moeder kan voldoen. Verschillende mannelijke studenten gaven aan dat hun moeder hen dikwijls waarschuwde om niet te snel je hart aan een meisje te geven.

*'Mijn moeder en ook die van mijn vrienden zeggen altijd dat we eerst onze studies moeten afmaken en niet te snel moeten trouwen. Ze geven aan dat meisjes geld kosten, we moeten daar niet te vroeg aan beginnen. Mijn moeder zegt ook altijd dat de meeste meisjes de ware liefde niet kennen, dat het ze om het geld en de rijkdom van hun mannen gaat' (Ilias, 1984).*

Zichtbaar is dat moeders hun zonen willen blijven beschermen tegen mogelijk verdriet en hun zonen de mening van hun moeder belangrijker vinden dan die van

hun vriendin of vrouw. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel Marokkaanse vrouwelijke studenten met afgrijzen spraken over het fenomeen 'schoonmoeder'. Zij is degene in wiens ogen je het nooit goed genoeg doet en van wie je haar 'lieve zontje' afpakt. Ook in de wetenschappelijke literatuur komt het verschijnsel 'Marokkaanse schoonmoeder' vaak naar voren. De invloed van Marokkaanse schoonmoeders op het gezin van hun zoons blijkt in de praktijk groot te zijn. Schoonmoeders die stoken en hun zoon tegen hun vrouw opzetten, blijken geen onalledaags verschijnsel te zijn (Van der Zwaard, 2008). Volgens Yerden (2008: 106-107) zijn het allereerst de moeders die hun zoon vragen om te laten zien wie de baas in huis is, wat zelfs kan leiden tot gewelddadig gedrag jegens zijn echtgenote. Hermans (2007: 16-26) beschrijft in zijn boek dat ziekten ook vaak worden toegeschreven op het conto van schoonmoeders. Zij zou degene zijn die haar schoondochter bewust schade zou willen berokkenen. De relatie tussen beiden zou volgens Hermans worden gekenmerkt door conflict en competitie. Ook in mijn onderzoek komt naar voren dat de relatie tussen schoonmoeders en schoondochters in veel gevallen wordt gekenmerkt door grote conflicten. Vrijwel elke Marokkaanse vrouwelijke student weet wel een voorbeeld te bedenken waarin de schoonmoeder een negatieve rol speelt.

#### *De relatie tussen vaders en dochters*

Het merendeel van de vrouwelijke studenten ervaart de band met hun vader als heel warm. De zes vrouwelijke studenten van wie de vader inmiddels is overleden kijken met een gevoel van dierbaarheid op hun vader terug. Het stereotype beeld dat van 'Marokkaanse vaders' bestaat als zouden ze het leven van hun dochters ernstig bemoeilijken, komt niet overeen met de gegevens die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Het beeld dat in dit onderzoek naar voren komt als het gaat om de band tussen vaders en dochters is dat van een strenge liefdevolheid.

*'Mijn vader was heel streng, maar ook heel lief. Toen ik nog klein was, ging ik altijd bij hem op de bank liggen en dan ging hij mij verhalen vertellen' (Warda, 1986).*

Vaders bleken hun dochters juist te stimuleren succesvol te zijn op school en te participeren binnen de Nederlandse samenleving. Veel vaders spraken de Nederlandse taal beter en konden volgens de vrouwelijke studenten beter begrijpen dan hun moeders wat belangrijk was om te slagen binnen de Nederlandse samenleving. Ondanks het feit dat over de 'strengheid' en 'duidelijke regels' wordt gesproken, blijft het beeld van een warme, stimulerende en betrokken vader bij de meeste vrouwelijke studenten overheersen. Een aantal van hen geeft toe erg door hun vader te zijn verwend en dat ze vaak hun zin kregen als ze iets wilden.

*'Ik ben de jongste thuis en ben echt wel erg verwend, dat geef ik toe. Ik had zo'n lieve vader, zijn overlijden heeft me heel veel pijn gedaan. Het is alsof het gisteren was, het is nog elke dag een groot gemis. Ik had echt een vadersband, ik was zijn kleine meisje. Toen ik een keer nieuwe schoenen had gekocht, wilde ik eigenlijk ook nog nieuwe laarzen erbij. Het waren laarzen die ik gewoon moest hebben. Van mijn moeder mocht ik het niet allebei hebben, maar mijn vader ging vervolgens hand in hand met mij naar de winkel om die laarzen te kopen' (Hadifa, 1985).*

De plaats die hun vader inneemt (of innam) in hun leven wordt door deze studenten als heel prominent gezien. Ze voelen zich, binnen de regels die aan hen worden gesteld, vrij en voelen zich gestimuleerd om zich te ontwikkelen en een eigen weg te vinden binnen de Nederlandse samenleving. De rol die hun vader daarbij heeft gespeeld, doet daarbij niet onder voor de rol van hun moeder.

Een klein deel van de vrouwelijke studenten ervaart de relatie met hun vader echter als zeer moeizaam. Uit de gesprekken komt niet naar voren dat deze studenten daadwerkelijk bang voor hun vader zijn, maar zich door hem wel ernstig in hun levensruimte voelen beperkt.

*'Toen ik 16 werd, werd mijn bewegingsruimte ingeperkt en mocht ik van mijn vader niet meer in de avond buitenspelen. Ik moest elke dag om 16.00 uur binnen zijn. In plaats van een meisje, was ik een vrouw geworden van wie de eer moest worden beschermd. Het uitje van mij en mijn zussen was de koopavond op donderdagavond. Om de week nam hij twee van ons mee en mochten we samen met hem boodschappen doen. Daar keken we naar uit' (Zohra, 1978).*

Deze studenten zijn tevens van mening dat ze nooit echte liefde van hun vader hebben ontvangen. Er was eten en onderdak en daarmee hield het voor hen op. Een van de vrouwelijke studenten merkte op dat haar vader duidelijk de voorkeur gaf aan contact met haar broers en zij eigenlijk geen wezenlijk contact met hem had ontwikkeld. In de situaties waar vrouwelijke studenten een moeizame relatie met hun vader hadden, was ook de gezinssituatie zeer moeizaam en complex. Fysiek geweld, getrouwd zijn met meerdere vrouwen, het onvrijwillig achterlaten van het gezin in Marokko of de wrijving tussen een moderne, opgeleide vrouw en een laag opgeleide, strenge man leidden veelal tot complexe gezinssituaties. In dergelijke situaties blijkt het voor dochters moeilijk te zijn een band met hun vader op te bouwen.

*'Door alle problemen tussen mijn vader en mijn moeder, was mijn moeder altijd ziek. Ik heb daardoor weinig liefde gekregen als kind, ook jammer genoeg niet van mijn moeder omdat ze altijd ziek was. Altijd! En door wie kwam dat? Door mijn*

*vader! Ik vergeef het hem ook nooit en kan niet wachten tot de dag dat ik mijn diploma heb. Ik neem mijn moeder mee en wil hem nooit meer zien' (Amina, 1986).*

Vrouwelijke studenten die de relatie met hun vader als moeizaam typeren, stralen een zekere vechtlust uit. Ondanks het feit dat hun vader hun leven tot nu toe voor een groot deel heeft bepaald en daarbij een negatieve rol heeft gespeeld, dwingt het merendeel zichzelf met respect over hem te praten en wil zich niet verliezen in boosheid. Ieder heeft zich vrijgevochten en ontwikkeld. Een van hen is weggelopen van huis en heeft een aantal jaar geen contact meer gehad met haar ouders, een van hen heeft het contact met haar vader geminimaliseerd. De anderen wonen thuis en hebben een sterke band met hun moeder ontwikkeld en leiden meer een dubbellevens dan de vrouwelijke studenten die wel een goede relatie met hun vader hebben. Ze geven aan dat ze vooral zijn gefocust op hun eigen doelen en niet op wat de Marokkaanse gemeenschap daarvan vindt. Ze vinden het geen belemmering om, mocht dat nodig blijken, leugens en stiekem gedrag toe te passen als ze daarmee hun doelen kunnen bereiken.

*'Mijn vader is echt een eerste generatie Marokkaan. Hij is heel streng en traditioneel. Ik kan met hem nergens over praten, er zijn echt heel veel taboes. Ik ben opgevoed met de regel dat jongens en mannen altijd gelijk hebben en ik moest altijd respect voor ze hebben. Vroeger was ik bang voor mijn vader en mijn broers en cijferde ik mezelf weg. Nu niet meer, bovendien ben ik veel succesvoller dan zij, zowel qua opleiding als qua werk. Ik heb door de jaren heen geleerd hoe ik met mijn vader en mijn broers moet omgaan om zelf ook een beetje gelukkig te zijn. Ik pas me niet meer helemaal aan zoals zij het willen, maar ik doe de dingen die ik zelf leuk vind. Dat betekent dat je continu liegt en alleen maar aan jezelf denkt. Mijn kinderen gaan het later echt veel beter krijgen dan ik. Ik wil dat ze eerlijker en vrijer kunnen leven en zich bewegen in de samenleving. Ik beweeg me liegend en onvrij door het leven omdat ik niets mag' (Zineb, 1986).*

Uit deze paragraaf blijkt dat het stereotype beeld van de strenge, dominante Marokkaanse vader die zijn dochters in hun vrijheid en ontwikkeling ernstig afremmen in de dagelijkse werkelijkheid enige nuanciering behoeft. Toch blijkt een goede relatie tussen vaders en dochters geen vanzelfsprekendheid en is een aantal vrouwelijke studenten wel degelijk ernstig belemmerd in haar bewegings- en keuzevrijheid.



### *De relatie tussen vaders en zonen*

Eldering (2006:237) noemt de relatie tussen allochtone vaders en hun zonen een 'avoidance relatie'. De relatie tussen beiden is afstandelijk, het praten over bepaalde gespreksonderwerpen wordt vermeden en zonen gedragen zich in het bijzijn van hun vader rustig en ingetogen.

Het beeld dat veelal van Marokkaanse vaders wordt geschetst is die van een strenge, harde en afwezige vader ten opzichte van zijn zoons (Jurgens, 2005; Werdmölder, 2005; Andersson Toussaint, 2009). Eldering (2006:175) wijst erop dat in de opvoeding in moslimlanden emotionele afstand en fysieke straffen door vaders als essentieel worden gezien om een kind voor te bereiden op het harde leven als volwassene. In dit onderzoek komt het beeld van een strenge vader eveneens naar voren. De typering 'streng' is door vrijwel elke mannelijke student genoemd wanneer gevraagd werd de relatie met zijn vader te beschrijven. Van drie mannelijke studenten was hun vader niet meer in leven ten tijde van het onderzoek.

*'De relatie tussen mij en mijn vader kun je heel bijzonder noemen. Toen ik jong was, heb ik me het meest van ons allemaal tegen hem verzet. Mijn vader was altijd een bloedserieuze man, efficiënt en bezat geen enkele frivoliteit. Dat kwam, denk ik, ook door zijn eigen harde jeugd en de verantwoordelijkheid die hij al op jonge leeftijd droeg. Een aantal jaar geleden ben ik samen met hem voor zaken naar Marokko gegaan en toen heeft die bijzondere relatie zich gevormd. We zijn als vader en zoon vertrokken en als vrienden teruggekomen. We praatten niet eens zoveel, maar luisterden naar muziek. Ik verbaasde me dat mijn vader die muziek kende en er zelfs van hield en naar luisterde vroeger. Hij is namelijk strenggelovig en stromingen binnen de Islam beschouwen muziek als slecht. Ik werd geconfronteerd met het werkelijke beeld van mijn vader en het beeld dat ik altijd van hem had gehad. Ik zag mijn vader ineens als een kwetsbaar en gevoelig mens. Hij bood me op dat moment een inkijk in zijn gevoelsleven en dat koester ik nog steeds. Hij liet zien dat hij vroeger ook wel plezier heeft gehad. Er is nu rust tussen ons, het is goed' (Lotfi, 1970).*

De hardheid en strengheid van de vaders ten opzichte van hun zonen had in de beleving van de mannelijke studenten een tweeledig doel. Ten eerste wilden hun vaders niet dat hun zoons op het verkeerde pad zouden belanden en ten tweede wilden ze dat hun zoons succesvol zouden zijn op school zodat ze mooie toekomst tegemoet zouden gaan. Distelbrink, Geense en Pels (2005: 287) merken op dat Marokkaanse vaders het stimuleren van hun kinderen om maatschappelijk succesvol te zijn als belangrijk opvoedingsdoel beschouwen, evenals het bewaken van de continuïteit in religieuze, morele en sociale leefregels die de vaders vanuit hun eigen opvoeding hebben meegekregen.



*'Mijn vader stimuleerde ons allemaal om naar school te gaan en goed ons best te doen. We zijn altijd door hem gepusht: goed werken, goed studeren. Mijn vader vroeg altijd naar onze schoolprestaties, ging naar ouderavonden en keek in onze rapporten naar onze studieresultaten. Tijdens gesprekken met hem gaf hij altijd aan dat hij voor ons naar Nederland was gekomen en wij daarom erg ons best moesten doen. Mijn vader was een harde man en soms streng. Wij hoefden echt geen kattenkwaad uit te halen, tijd was tijd en we moesten op tijd slapen. Heel gedisciplineerd eigenlijk. Dat hebben Marokkanen ook echt nodig hoor!' (Chadi, 1987).*

Ondanks de strengheid ziet het merendeel van de mannelijke studenten hun vader ook als een warm iemand die hen inspireerde en motiveerde tijdens hun jeugd. De strengheid van hun vader wordt door hen beschouwd als bescherming van henzelf en een teken van het stellen van grenzen vanuit hun vader.

*'Mijn vader is altijd erg betrokken bij zijn gezin geweest, maar was ook streng. Hij prentte ons al vroeg in dat hij niet geassocieerd wilde worden met rotjongens. Hij zei dan altijd: "o, wee, als je met die en die omgaat"! In de moskee gingen die verhalen rond en de namen waren bekend van de jongens die het voor de Marokkanen verpestten. Wij mochten ook nooit naar het buurthuis. Mijn vader kocht dan een spelcomputer voor ons, zodat we ons thuis konden vermaken en we niet de straat opgingen. Mijn vader zei altijd: "ik wil dat je thuis bent, de spullen die je wilt hebben en ze daar in het buurthuis ook hebben, die haal ik dan voor je". Ik speelde dan met vriendjes thuis, dat was ook leuk' (Hamza, 1981).*

Vrijwel alle mannelijke studenten hadden veel ontzag voor hun vader en zorgden ervoor hun vader niet tegen zich in het harnas te jagen.

*'In mijn jeugd was ik braaf. Mijn vader was heel erg streng. Je hoefde geen grappen met hem te maken' (Abdel, 1985).*

Het overgrote deel van de mannelijke studenten geeft aan te begrijpen waarom hun vader deze strenge opvoedkundige regels hanteerde en schikten zich veelal in de wijze waarop hun vader het graag zag. Ze geven overigens aan dat hun vaders, naarmate ze ouder werden, minder streng waren.

*'Mijn vader was altijd streng en hard, nu ik ouder ben, heb ik een beter contact met hem gekregen en is hij minder streng en hard dan vroeger' (Aziz, 1980).*

Een klein deel merkt op erg geleden te hebben onder hun vader en vooral negatieve herinneringen aan hem te koesteren.

*'Of ik van mijn vader houd? Houden van, ach, zo zijn wij Marokkanen helemaal niet opgevoed. Opvoeden gebeurt op afstand. Bovendien was mijn vader helemaal niet vaak thuis, hij werkte de hele dag, we zagen elkaar weinig. Mijn vader is heel hard en streng, wij zijn met harde hand opgevoed. Mijn vader was vooral aan het werk, als hij thuiskwam, verwachtte hij eten op tafel, verder lette hij nergens op. Als hij thuiskwam en we gingen eten, gingen we altijd ergens anders zitten. We waren altijd bang iets verkeerd te zeggen of verkeerd te doen. Er was gewoon een heel groot gat tussen ons. Ik heb echt nooit liefde, aandacht of zelfs een gesprek met mijn vader gehad. Als kind ging je vroeger naar school, speelde buiten en na het eten moesten we altijd vroeg naar bed. We keken in onze eigen kamer altijd naar Goede Tijden Slechte Tijden omdat mijn vader in de huiskamer andere programma's wilde zien. Om 20.00 uur werd de kabel uit de tv getrokken en moesten we gaan slapen' (Mimoun, 1983).*

Degenen die aangeven geen goede band met hun vader te hebben ontwikkeld, zijn nooit openlijk in opstand gekomen, maar trachtten hun vader zoveel mogelijk te ontlopen. Over hun leven zijn ze ten opzichte van hem zeer gesloten en gaan zoveel mogelijk hun eigen gang.

*'Ik zeg "ja", maar doe "nee" als ik het echt niet met hem eens ben of als hij het niet goed ziet' (Abdel, 1985).*

Uit het onderzoek blijkt dat vrijwel alle mannelijke studenten zich hebben aangepast aan de regels die door hun vaders werden gesteld. Uit angst voor repressie, ook fysiek geweld werd mij diverse keren meegedeeld, en uit respect voor hun vader. Het besef dat hun vaders Marokko hadden achtergelaten om hun kinderen een beter leven te geven in Nederland, in combinatie met het samenspel van strengheid en motivatie zorgden ervoor dat het merendeel van de mannelijke studenten hun vaders poogden tevreden te stellen.

### *De relatie tussen broers en zussen*

Volgens Dwyer (1978:20) wordt de relatie tussen Marokkaanse broers en zussen veelal gekenmerkt door conflicten als gevolg van de verschillen die binnen de Marokkaanse cultuur tussen mannen en vrouwen bestaan. Ze noemt opgelegde vrijheidsbepalingen en bestraffingen van zussen door hun broers daarvan als voorbeelden. Dat hoeft overigens niet te betekenen dat in de relatie tussen Marokkaanse broers en zussen geen sprake is van betrokkenheid en warmte.

Het merendeel van de studenten geeft aan dat er binnen het gezin op de meeste punten van de opvoeding geen verschillen werden gemaakt tussen jongens en meisjes. Zowel jongens als meisjes werden gestimuleerd om goed hun best te doen

op school, jongens en meisjes moesten zelf hun eigen kamer opruimen, broers mochten hun zussen geen opdrachten geven en in een aantal gevallen leerden moeders zowel hun zoons als hun dochters koken.

*'In ons gezin zijn wij heel gelijk opgevoed. Er is nooit een verschil gemaakt tussen jongens en meisjes. Mijn vader was daar heel strak op. Ik kreeg gelijk een klap als ik mijn zusje commandeerde. Bijvoorbeeld als ik op de bank lag en ik geen zin had om de afstandsbediening van de tv te pakken die naast mijn zusje lag en ik haar vroeg die afstandsbediening bij me te brengen. Dergelijk gedrag was bij ons thuis onbehoorlijk, als je de afstandsbediening wilt hebben, loop je er zelf maar naartoe, vond mijn vader. Hij had een hekel aan luiheid of gemakzucht' (Hamza, 1981).*

Benadrukt wordt dat het een groot verschil maakt of je tot de jongere of oudere kinderen binnen het gezin behoort. De oudere kinderen zijn meer in de lijn van hun ouders zelf opgevoed, waarbij wel degelijk onderscheid werd gemaakt tussen jongens en meisjes. De jongere kinderen uit het gezin beschikken over meer vrijheid hun leven zelf vorm te geven. Pels en De Gruijer (2006:82) wijzen eveneens op de verschillen die binnen een gezin kunnen bestaan tussen oudere en jongere kinderen. Oudere kinderen mochten vaak bepaalde dingen niet, bijvoorbeeld het volgen van vervolgonderwijs of het meedoen aan uitstapjes. Voor hun jongere broers of zusjes was dit vaak minder een probleem. Een aantal studenten bevestigt ook dat er binnen het gezin waarin ze zijn opgegroeid grote verschillen in bewegingsvrijheid bestaan en dat oudere zussen hen veelvuldig laten weten de weg te hebben vrijgemaakt voor hun jongere zussen.

Er is een punt waar zowel mannelijke als vrouwelijke studenten op wijzen als het gaat om het verschil dat wordt gemaakt tussen jongens en meisjes binnen een gezin en dat is de bewegingsvrijheid van meisjes. Het merendeel van de vrouwelijke studenten geeft aan dat ze minder mochten dan hun broers, met name op het gebied van uitgaan of zelfstandig activiteiten ondernemen. Een van de verklaringen voor dit ervaren verschil is het dominante beeld dat ik in het begin van dit hoofdstuk heb beschreven, waarin de verwachting is dat de vrouwen hun cultuur en familie representeren. Dit beeld is nog altijd zeer levend onder een groot deel van de mannelijke studenten. Deze studenten vinden de bescherming van meisjes (zussen, nichten, zussen van vrienden) een belangrijke taak en zien het als hun verantwoordelijkheid beschermende en beperkende maatregelen op te leggen om te voorkomen dat de eer van de familie wordt beschadigd. Ze nemen deze taak heel serieus.

*'De dames in onze cultuur zijn gewoon heel belangrijk, zij zijn de parel, het heiligdom van het gezin, dat mag niet worden verpest. Dat is geen onderdrukking, dat*

*is bescherming. Als een zoon iets verkeerd doet, is het natuurlijk wel vervelend, maar niet heel erg. Als een dochter in de problemen komt, is dat een ramp voor de hele familie, je wordt te schande gemaakt, dat is echt heel erg. Je mag van iemands broer zeggen wat je wilt, als je zijn zus of moeder voor iets negatiefs uitmaakt, slaan alle stoppen door. Je moet het zien als een zwaan die zijn jongen probeert te beschermen, het kan soms ook wel leiden tot psychische of paranoia neigingen, dat geef ik wel toe ja, maar ja, je doet alles om ze te beschermen. Vrouwen zijn gewoon de trots van de familie, anders sta je echt voor schut' (Najim, 1980).*

Overigens delen niet alle mannelijke studenten deze visie op vrouwen. Een deel van hen zegt dat zij zich niet druk maken over het gedrag van Marokkaanse vrouwen. Anderen stellen dat zij het 'onbehoorlijke gedrag' van Marokkaanse vrouwen wel zien, maar bewust een andere kant op kijken.

*'Ik zal heel eerlijk zijn, ik zie het natuurlijk wel. Marokkaanse meisjes die ik ken en hun broers ken ik ook. Die meisjes zijn op school heel anders dan ze zich thuis gedragen. Toch doe ik daar niets mee, roddelen mag overigens ook helemaal niet staat in de Koran, maar toch sta ik soms wel een beetje in dubio. Thuis gedragen die meisjes zich netjes, maar op school veel minder. Ze dragen strakke kleding, vertonen losser gedrag, dat zijn dingen die ze thuis nooit zullen doen' (Aziz, 1980).*

Het blijkt dat ook veel ouders de verandering in de wijze waarop Marokkaanse vrouwen zich manifesteren, al dan niet oogluikend, toestaan. Zij vertrouwen erop dat hun kinderen geen 'ongepaste' dingen doen.

*'Ik was eens met een jongen Amsterdam in gegaan, gewoon voor de gezelligheid, verder niet, een beetje op de Dam kijken enzo. Iemand had mij gezien en had meteen mijn moeder gebeld met de mededeling dat haar dochter met een jongen door Amsterdam liep. Mijn moeder gaf aan dat ze haar daar niet mee moest lastigvallen en gaf aan dat de betreffende vrouw en zichzelf toch ook jong waren geweest?' (Milad, 1983).*

Ondanks het feit dat vrouwelijke studenten stellig aangeven dat ze uitsluitend verantwoording af hoeven te leggen aan zichzelf en geen 'rare' dingen zullen doen in de relatie tot mannen, heeft het merendeel van de studenten met broers wel het gevoel dat er met haar wordt meegekeken. Dat leidt ertoe dat 'liefdescontacten' in het geheim plaatsvinden en 'vriendschapscontacten' met jongens direct thuis worden gemeld om expliciet aan te geven dat er niets aan de hand is.

*'Samen met een Marokkaanse jongen van het mbo ging ik naar de hogeschool. Ik had thuis al vaak zijn naam genoemd om te voorkomen dat ik in de problemen zou komen als ik met hem zou worden gesignaleerd. Toen ik net in de propedeuse zat, zaten de Marokkaanse jongen en ik in de metro terug naar huis, de colleges zaten erop. In de metro zag ik mijn broer en aan zijn gezicht zag ik dat hij razend op me was. Ik ging snel naar hem toe en stelde de Marokkaanse jongen aan hem voor en gaf aan dat we net uit school kwamen. Mijn broer was vergeten dat ik niet meer in de stad zelf op school zat en dacht dat ik er met een Marokkaanse jongen op uit was getrokken. Toen hij de situatie begreep, was hij meteen weer vriendelijk' (Tamra, 1980).*

Een aantal meisjes ging bewust de confrontatie aan met hun broers en liep op straat met jongens uit hun klas langs de 'hanggroep' van hun broers.

*'Ik liep altijd bewust langs groepen Marokkaanse jongens op straat, groepen waar mijn broers ook deel van uitmaakten. Ik deed dat om aan te geven dat ik helemaal niets verkeerd deed en de betreffende jongen gewoon een klasgenoot was' (Tassnim, 1986).*

Er zijn echter ook relaties tussen broers en zussen die op gelijkwaardigheid gebaseerd zijn. De broers beschermen hun zussen, maar zorgen er tegelijkertijd voor dat zij van hun ouders enige vrijheid krijgen. Er zijn mij ook verhalen verteld dat zowel broers als zussen elkaar in bescherming nemen (i.c. leugens vertellen als dat nodig is) tegen de ouders en op deze manier veel vrijheid creëren. In dergelijke situaties spannen broer en zus samen om onder de beperkingen die door de ouders worden opgelegd uit te komen.

Het beeld dat in dit onderzoek naar voren komt wat betreft de relatie tussen broers en zussen is tweeledig. Aan de ene kant wordt zichtbaar dat meisjes door hun broers wel degelijk worden beperkt in hun levensruimte. Aan de andere kant trekken ze samen op om hun beider vrijheid te vergroten, al dan niet via het strategisch inzetten van leugentjes om bestwil.

## **5.4 De Islam: richting en vrijheid**

In het vorige hoofdstuk is al beschreven dat de Islam in Nederland steeds meer het onderwerp van negatieve beeldvorming is. Bovendien wordt het Islamdebat op felle wijze gevoerd (Pels, De Gruijter en Lahri, 2008:5). De politicus Geert Wilders, voorman van de Partij Voor de Vrijheid heeft zijn anti-Islam visie tot speerpunt van zijn politieke partij gemaakt en verschillende wetenschappers hebben gewezen op het verschijnsel dat sinds de aanslagen in 2001 de Islam als verklarende factor

wordt gezien voor veel problemen in de Nederlandse samenleving (Bovenkerk, 2006; Peters, 2006b).

Marokkanen in Nederland blijken niet alleen bezorgd te zijn over het beeld van de Islam dat bij autochtone Nederlanders bestaat. Een gebrek aan acceptatie als moslim door autochtone Nederlanders blijkt bij moslimjongeren zelfs tot depressies te kunnen leiden (Pels, De Gruijter en Lahri, 2008:24). Het geloof blijkt voor Marokkanen in Nederland erg belangrijk en het merendeel van hen beschouwt zichzelf als moslim (Dagevos en Gijsberts, 2009:18). Dat het moskeebezoek van de tweede generatie Marokkanen in Nederland is toegenomen, wordt door Dagevos en Gijsberts, (ibid, 2009: 28) uitgelegd als een 'religieuze ervaring'. Of sprake is van een religieuze ervaring of niet, hangt sterk af van welke invalshoek wordt gekozen, zoals de onderzoeken van Phalet (2004), die de focus legde op de praktisering van religieuze praktijken, en De Koning (2008) die moslimjongeren op zoek naar een zuivere islam centraal stelde, laten zien. Later in deze studie kom ik daar op terug. Een toenemende identificatie als moslim hoeft zich overigens niet automatisch te vertalen in een meer nauwgezette praktisering van de religieuze voorschriften, zoals Buitelaar (2006b) laat zien.

Alle Marokkaanse studenten die betrokken zijn bij dit onderzoek zijn gelovig opgevoed en het merendeel heeft als kind Koranles gekregen in de moskee. Over deze lessen wordt met veel humor verteld. Als kind waren ze in niet erg serieus bezig met het geloof, maar moesten ze van hun ouders naar de Koranschool. Er werd heel streng lesgegeven, inclusief lijfstraffen. Het blijkt dat mannelijke studenten er andere herinneringen aan hebben dan vrouwelijke studenten:

*'Al die wilde kleine jongetjes, bij ons werden zelfs rotjes naar binnen gesmokkeld en afgestoken, je moet dan gewoon streng optreden' (Hamza, 1981)*

*'Ik ben trots op mijn geloof en de aandacht die ik er aan heb besteed, van jongs af aan. Het geloof geeft kracht, zeker het gebed dat je doet voordat je gaat slapen. Vroeger moesten we als kind naar de moskee, elke zaterdag en zondagochtend, twee uurtjes maar. Mijn vader vond dat belangrijk en gaf aan dat als ik met plezier vroeg opstond voor de Nederlandse school door de week, dat ik dan ook kon opstaan voor de moskee. In het weekeinde dacht je toch altijd, even vrij, ik wilde uitslapen, maar toch vond ik de Koranlessen altijd heel erg leuk. We waren met allemaal meiden. We kregen ook altijd geld mee zodat we snoep konden kopen bij de snoepwinkel van de moskee, dat was heel leuk. Toen we nog klein waren stonden we uren voor de spiegel om hoofddoekjes netjes om te doen, in allerlei kleuren. Als we dat allemaal deden, beloonde onze vader ons, dat vonden we ook leuk omdat we dan snoep konden kopen. Gratis snoep, wij werden vroeger echt verwend! Het betekende ook dat je twee keer feesten had, thuis en in de*

*moskee, dus extra lekker eten en veel cadeaus, bijvoorbeeld met het Suikerfeest' (Hadifa, 1985).*

Het geloof speelt in het leven van de Marokkaanse studenten een heel belangrijke rol. Vrijwel iedereen geeft aan op serieuze wijze met het geloof bezig te zijn. Het geloof wordt beschouwd als een richtsnoer voor het leven, iets dat kracht en liefde geeft. De Koning (2008:197) omschrijft de Islam voor Marokkaanse jongeren als 'een normatief en ethisch kader'. Het geloof geeft de jongeren een doel in het leven en stelt hen tegelijkertijd in staat aan hun omgeving en de eigen positie betekenis te geven. De studenten beschouwen het geloof echter niet alleen als de inspiratiebron die hen kracht geeft. Het geloof boezemt hun tegelijkertijd angst in. Er bestaat een grote onzekerheid onder de studenten of aan de eisen die door Allah aan hen worden gesteld, wordt voldaan. Het moment dat zij na de dood met Allah worden geconfronteerd, vrezen zij daarom zeer. De Islam kent vijf verplichtingen, ook wel pijlers of zuilen genoemd, waaraan elke moslim moet voldoen. Het gaat daarbij om het uitspreken van de geloofsbelijdenis (shahada), vijfmaal daags het rituele gebed (salaat), het betalen van religieuze belasting (zakaat), vasten tijdens de maand ramadan en het maken van een bedevaart naar Mekka (hadjdj) (Van den Berg, 2006: 72; Esposito, Mogahed, 2007:21-26).

*'Ik ben op zich wel met het geloof bezig, hoe ouder ik word, hoe meer dat is, maar eigenlijk doe ik er niets mee. Dat vind ik soms wel moeilijk. Ik weet soms niet wat ik met het geloof wil en ben bang dat ik daarmee niet goed leef. Ik focus me dan op de hel in plaats van de hemel, dan kan ik echt heel bang worden, dan lig ik 's avonds in bed alleen maar aan de hel te denken. Maar je kunt je toch niet voorstellen dat je echt in de hel komt?' (Zoulikha, 1980).*

Desalniettemin merkt een groot aantal studenten op dat de aandacht (en angst) voor het geloof in golven gaat. Soms is er veel aandacht voor het geloof, soms weer een tijdje niet omdat het 'gewone leven' te veel tijd opslokt, een verschijnsel dat De Koning (2008:308) in zijn onderzoek eveneens heeft beschreven. Hij stelt dan ook dat aandacht voor het geloof bij veel Marokkaanse jongeren 'een grillig karakter' heeft. Veel studenten merken op dat de vijf dagelijkse gebeden vaak niet worden gedaan omdat het niet goed is te combineren met school en andere verplichtingen. Een oplossing is de gebeden te 'bewaren' en vervolgens in een keer alle gebeden uit te voeren.

*'Mijn man is erg met het geloof bezig, vijf keer per dag bidden enzo. Ik sla nog wel eens een weekje over. Mijn man zegt dan altijd: "schat, hoe lang spaar je het al?"' (Zohra, 1978).*



De meeste Marokkanen in Nederland zijn zich volgens Phaet en Ter Wal (2004: 40) sterk bewust van hun moslimidentiteit. 'Moslim zijn' blijkt een belangrijk deel van hun zelfbeeld, hetgeen internationaal onderzoek eveneens laat zien (Esposito en Mogahed, 2007: 21-26). Door het benadrukken van hun moslimidentiteit zouden ze bovendien afstand kunnen bewaren tot hun gestigmatiseerde etnische identiteit (De Koning, 2008:91). Eldering (2006:176) stelt dat kinderen in de late kindertijd, van zes tot tien jaar, hun religieuze identiteit ontwikkelen. Jongens mogen met hun vader mee naar het badhuis en de moskee, meisjes worden door hun moeder ingewijd in religieuze rituelen. Het gaat daarbij om opvattingen en praktijken van de volksreligie, perspectieven op het 'goede' (reinheid) en het 'slechte' (haram) en religieuze feesten.

Verschillende wetenschappers hebben gewezen op het verschijnsel dat veel Marokkaanse jongeren zich door de voortdurende negatieve aandacht voor de Islam zijn gaan verdiepen in het geloof om zelf met antwoorden te kunnen komen (Nabben, Yesilgöz en Korf, 2006). De Koning (2008:86) stelt echter dat het niet zozeer de negatieve aandacht voor de Islam is binnen de Nederlandse samenleving en de onmacht die veel Marokkaanse jongeren ondervinden om dit beeld te doorbreken, die hun interesse in het geloof hebben versterkt. Net als Pels, De Gruijter en Lahri (2008:5) is hij van mening dat uit de negatieve discussie rond de Islam het idee bij deze jongeren ontstaat dat moet worden gekozen tussen 'Nederland' en 'de Islam'. Een keuze te moeten maken tussen loyaliteit aan 'Nederland' en loyaliteit aan het geloof, leidt bij deze jongeren tot een grote druk en een toenemende aandacht bij hen voor de Islam zelf. Uit verschillende onderzoeken (De Koning, 2008; Pels, De Gruijter en Lahri, 2008; Entzinger, 2009) blijkt overigens dat Marokkaanse jongeren zich via het geloof proberen in te passen binnen de Nederlandse samenleving en dat het aanhangen van de Islam niet hoeft te betekenen dat deze jongeren zich buiten de samenleving plaatsen of zelfs radicaliseren.

Het merendeel van de Marokkaanse studenten geeft aan dat hun geloof een steeds belangrijker rol speelt in hun leven en een essentieel onderdeel is geworden van hun identiteit. De negatieve beeldvorming rond de Islam heeft volgens de studenten hieraan voor een groot deel bijgedragen. De voortdurende negatieve informatie over de Islam en over moslims die de studenten via de media en in de dagelijkse praktijk ontvingen, wilden ze onderwerpen aan een kritisch onderzoek. Door dit zelfonderzoek en het contact met andere, in het geloof geïnteresseerde, Marokkanen, werd hun interesse in de Islam gewekt.

*'De Islam is de drijfveer in mijn leven. Ik ben nu ongeveer anderhalf jaar met het geloof bezig, zo intensief dan, bedoel ik. Door alle negativiteit over moslims ben ik me meer gaan verdiepen in het geloof. Ik wilde er meer over weten. Het heeft me absoluut beïnvloed. Ik wilde me ten eerste meer verdiepen in de Islam en ten tweede wilde ik weten welke verhalen die steeds in de media naar voren kwamen*

*nou waar waren of niet. Wat extremisten doen is echt onzin. Je mag niet moorden in de naam van Allah, dat vind ik heel belangrijk om te weten. Door het geloof weet ik wat goed voor me is, hierdoor kan ik meer mijn eigen gang gaan en trek ik me minder aan van het debat over moslims. Ik ga bovendien al een tijdje om met jongens die net als ik in het geloof geïnteresseerd zijn. We gaan samen naar de moskee en praten met elkaar over het geloof, we bestuderen ook samen de Koran' (Darif, 1985).*

Behalve door de negatieve beeldvorming blijkt de bezinning op het geloof ook voort te komen uit het overlijden van een dierbare, meestal een ouder of familielid. Door de dood wordt door de studenten een relatie gelegd met het hiernamaals. Vrijwel iedereen is ervan overtuigd dat na het overlijden door Allah wordt nagegaan in hoeverre er tijdens het leven op aarde volgens zijn richtlijnen is geleefd. Die 'evaluatie' boezemt angst in. Een Marokkaans meisje dat na de zomervakantie terugkwam op school in traditionele kleding, inclusief hoofddoek, gaf aan dat ze haar moderne westerse kleding had weggedaan. Haar oom was plotseling overleden en ze was er enorm van geschrokken. Ze realiseerde zich dat zij ook plotseling kon doodgaan en als ze dan tegenover Allah zou staan, zou ze moeten bekennen dat ze zich niet aan al zijn voorschriften had gehouden tijdens haar leven. Die gedachte maakte haar bang en ze besloot vanaf dat moment zich te wijden aan het geloof. In onderzoek van Van Keulen (1994) komt eveneens terug dat de angst voor het hiernamaals heeft geleid tot hernieuwde aandacht voor het geloof onder Marokkaanse jongeren.

Het merendeel van de studenten beschouwt zichzelf als meer gelovig dan hun ouders. Ze vinden dat veel oudere Marokkanen te weinig van het 'ware' geloof afweten en zich meer baseren op Marokkaanse rituelen en culturele regels die in hun beleving weinig met de Islam te maken hebben en nergens in de Koran zijn terug te vinden. Deze tendens dat moslimjongeren op zoek zijn naar de 'ware' Islam en de wijze waarop hun ouders het geloof beleven, afwijzen, komt in andere onderzoeken eveneens naar voren (Demant, 2005; Buijs e.a. 2006; De Koning, 2008). Binnen de familie van de studenten worden regelmatig discussies gevoerd over de contradicties tussen het 'ware' geloof en het geloof zoals dat door hun ouders wordt beleefd.

*'Het geloof is heel belangrijk voor mij, hoe ouder ik word, hoe meer waarde ik eraan hecht, het is echt een richtsnoer in mijn leven. Als je dingen doet, check je hoe het in de Koran staat beschreven, ik leef echt volgens mijn geloof, dat gaat nu automatisch. Ik weet er ook heel veel van, ik ga vaak naar lezingen en lees er veel boeken over. Onze ouders baseren hun geloof ook op hun cultuur en vragen zich altijd af wat andere mensen ervan zullen zeggen, ze letten dan meer op de omgeving dan wat de Islam erover schrijft. Als je het bijvoorbeeld hebt over het huwe-*

*lijk, dan zeggen veel Marokkaanse ouders dat je perse met een Marokkaan moet trouwen. In de Koran staat dat helemaal niet, trouwen met een moslim is al goed. Ik heb hier heel veel discussies over met mijn ouders. Ik ga later echt alleen met een moslim trouwen. Een Nederlander die om mij moslim wordt, wil ik niet, wel als hij voor die tijd moslim was, maar iemand die om mij gelovig wordt, is niet goed, hij moet het zelf willen. Zo'n relatie gaat dan op termijn toch mislopen, dan heeft hij er geen zin meer in en gaat er minder aan doen, dat zorgt toch voor conflicten. Dat risico wil ik echt niet lopen' (Fouzia, 1987).*

*'Tijdens een familiebezoek gaf mijn vader bijvoorbeeld aan dat je een niet-maagdelijke vrouw mag stenigen, dat zou in de Koran staan. Mijn man, die heel serieus met het geloof bezig is, gaf daarop aan dat ook in de Koran staat dat het juist goed is dat je met zo'n vrouw gaat trouwen, bijvoorbeeld als haar man is overleden, je beschermt haar daardoor. Van deze mening willen ze niets horen, mijn ouders worden dan boos en mijn man en ik worden vervolgens beschuldigd van arrogantie omdat we met feiten komen die mijn ouders niet weten. Ik vind dit zo zinloos, wij zoeken veel dingen op wat betreft interpretatie binnen de Islam, maar binnen de familie mag je over het geloof geen afwijkende mening hebben, daarom zeggen wij vaak maar niets meer' (Zohra, 1978).*

Veel studenten geven aan dat zij tijdens hun zoektocht naar het 'ware' geloof en de betekenis daarvan niet alleen spanningen ervaren in relatie tot autochtone Nederlanders en het negatieve debat over de Islam, zoals is belicht in het vorige hoofdstuk, maar ook spanningen en conflicten ervaren ten opzichte van hun ouders. Elderling (2006:88) wijst in dit verband ook naar Marokkaanse jongeren in Marokko, die met verschillende visies op de Islam worden geconfronteerd en daardoor in conflict kunnen komen met hun ouders over de juiste uitleg van de Islam.

In de zoektocht naar het 'ware' geloof komen ook vragen naar voren in hoeverre zichtbare uitingen van het geloof samengaan met het leven binnen de Nederlandse samenleving en de keuzes die daarbij worden gemaakt; wordt de moslimidentiteit via uiterlijke kenmerken benadrukt of juist niet? In Nederland wordt het dragen van een hoofddoek als een van de belangrijkste uitingen van de moslimidentiteit beschouwd. Bovendien wordt een hoofddoek binnen de samenleving voornamelijk als symbool gezien van de ongelijke posities tussen mannen en vrouwen binnen het geloof (Esposito en Mogahed, 2007:106). De studenten zijn zich hier terdege van bewust en weten dat ze door het dragen van een hoofddoek minder kans kunnen maken op een carrière. Desondanks hebben alle vrouwelijke studenten aangegeven op een zeker moment een hoofddoek te zullen gaan dragen. Een aantal geeft aan er nog niet aan toe te zijn omdat ze van mening zijn dat bij het dragen van een hoofddoek ook een gedragsverandering hoort. In een gesprek met twee vriendinnen gaf een van hen aan dat ze pas een hoofddoek zou gaan dragen als haar (toe-

komstige) kinderen groter zouden zijn. Ze wilde later graag met haar kinderen naar het strand gaan en met een hoofddoek om vond ze dat te lastig. Haar vriendin stemde daarmee in. Een van de studenten heeft een hoofddoek gedragen en weer afgedaan omdat ze er niet achter stond. Ze had het gevoel niet meer zichzelf te kunnen zijn. Haar moeder en haar man betreurden haar keuze, maar ze merkt op dat ze nu weer zichzelf is en meer in balans. Zichtbaar is dat studenten een spanning ervaren in hun geloofsbeleving en hun wens tot ontplooiing binnen de Nederlandse samenleving. Omdat ze zich niet belemmerd willen voelen bij hun deelname aan de samenleving, kiezen ze voor een uitweg: in de toekomst een hoofddoek dragen en voldoen aan de eisen die het geloof stelt, maar op dit moment kiezen voor pragmatisme.

Vier van de twintig vrouwelijke studenten die bij dit onderzoek zijn betrokken, dragen op dit moment een hoofddoek. Ze zijn daar trots op en zien het als deel van zichzelf. Ze zijn van mening dat hun hoofddoek hen niet hoeft te belemmeren in hun individuele ontplooiing ofschoon ze zich ervan bewust zijn dat ze een grotere kans lopen op afwijzing. Het uitdragen van hun geloofsbeleving vinden ze echter belangrijker. Niet alle ouders vonden het gaan dragen van een hoofddoek een goede keuze voor hun dochters.

*‘Mijn hoofddoek draag ik sinds mijn twaalfde jaar, ik wilde het zelf, het was helemaal mijn eigen keuze. Mijn moeder draagt ook een hoofddoek. Toen ik aangaf dat ik er ook een wilde zei ze dat ik het niet moest doen, dat het in deze maatschappij dan extra moeilijk voor mij zou worden. Mijn vader maakte het niet uit: “doe wat je wilt”. Ik wil wel een hoofddoek want ik vind dat het om de hersens gaat, niet om de hoofddoek. Ten aanzien van het geloof ben ik strenger dan mijn moeder. Als ze thuis is en er zijn mannen bij doet ze alleen haar hoofddoek om als ze daar zin in heeft, ik niet, als er mannen bij zijn, doe ik het onmiddellijk weer om. Ook in de tuin bij ons huis doe ik hem om, mijn moeder is veel vrijer, zij doet dat niet. Eerst werd ik ook steeds vrijer omdat zij dat deed, maar ik wil een goede moslim zijn. De hoofddoek is gewoon een deel van mij, ik voel me gewoon naakt zonder’ (Fouzia,1987).*

Volgens De Koning (2008: 215) dragen moslims niet alleen om religieuze redenen een hoofddoek. Ook het erbij (specifiek: bij vrouwen uit de eigen familie) willen horen, speelt volgens hem een belangrijke rol. Van der Zwaard (2008:126;162) wijst daarnaast op het gegeven dat Marokkaanse vrouwen aan het dragen van een hoofddoek een zekere morele superioriteit ontlene. Daarnaast geeft ze aan dat het imago van een vrome en fatsoenlijke vrouw haar ook meer bewegingsvrijheid kan geven om zichzelf te ontwikkelen, hetgeen ook door Pels en De Gruijter (2006) is geconstateerd. Bovendien kan een gescheiden vrouw door het dragen van een hoofddoek haar geschonden reputatie binnen de Marokkaanse gemeenschap her-

stellen (Van der Zwaard, 2008). Studenten merkten op dat een andere reden om een hoofddoek te gaan dragen het spijt hebben van een 'losbandig leven' is. Door het dragen van een hoofddoek geeft iemand aan het 'wilde leven' achter zich te willen laten en vanaf nu serieus bezig met het geloof te zijn. Een belangrijk aspect dat door de studenten naar voren is gebracht, is dat het dragen van een hoofddoek ervoor zorgt dat een verruiming van de bewegingsvrijheid ontstaat. Een meisje dat een hoofddoek draagt, wordt als serieus beschouwd en krijgt van haar ouders meer vrijheden. Worden Marokkaanse meisjes met hoofddoeken door Marokkaanse ouders veelal als 'zedig' gezien, leeftijdsgenoten staan hier kritischer tegenover. Er zijn mij diverse verhalen verteld over moslimmeisjes met een hoofddoek die nog altijd een heel rebellerend leven leiden. Door de Marokkaanse studenten werd dit als zeer hypocriet beschouwd. Ze waren van mening dat gedrag en uiterlijk met elkaar in overeenstemming moeten zijn.

*'Omdat er steeds meer Marokkaanse meisjes zijn die een hoofddoek droegen maar ook een losbandig leven leidden, betekent een hoofddoek niet meer automatisch het respect van leeftijdsgenoten. Er vindt eerst een grondige check plaats' (Tassnim, 1986).*

Veel Marokkaanse mannelijke studenten merkten op een zekere afstand te voelen ten opzichte van Marokkaanse meisjes met een hoofddoek. Doordat deze meisjes een hoofddoek dragen, voelen ze zich als man meer onzeker dat ze iets verkeerd zouden doen. Een hoofddoek lijkt dus eveneens te fungeren als machtsinstrument van vrouwen. Toch stellen mannelijke studenten vast dat het dragen van een hoofddoek niet automatisch betekent dat ze deze meisjes als betere meisjes beschouwen.

*'Meisjes met een hoofddoek vind ik in het algemeen schijnheiliger dan meisjes zonder hoofddoek. Ze zijn ook altijd zo moeilijk in de omgang, ze hebben veel praatjes en zijn erg kattig' (Azif, 1981).*

Niet alleen het dragen van een hoofddoek zorgt ervoor dat Marokkaanse vrouwelijke studenten meer bewegingsvrijheid creëren. Veel studenten gaven aan dat ze 'met de Koran in de hand' hun bewegingsvrijheid 'bevochten' en aantoonde dat bepaalde dingen die door hun ouders of broers werden gesteld, niet klopten. In vrijwel elk gesprek met vrouwelijke studenten kwam naar voren dat ze van mening zijn dat de Islam door mannen op een onjuiste wijze wordt geïnterpreteerd, iets waarvan vrouwen het slachtoffer zijn. Ze wezen er bijvoorbeeld op dat in de Koran wordt benadrukt dat mannen en vrouwen gelijk zijn, dat zelfontwikkeling erg belangrijk is voor zowel mannen als vrouwen en dat het slaan van vrouwen niet letterlijk moet worden genomen. Uit dit onderzoek blijkt dat vrouwelijke studen-

ten via het geloof hun onderhandelingsruimte trachten te verruimen en proberen de Islam als machtsmiddel in te zetten om invloed uit te kunnen oefenen op hun omgeving, hetgeen een aanvulling is op de constatering van De Swaan (2006:11) die concludeert dat mannen teruggrijpen naar het geloof om hun macht te behouden.

Is voor moslimvrouwen een hoofddoek de meest zichtbare uiting van hun geloofsbeleving, voor mannen is dat het dragen van een baard of djellaba. Geen van de mannelijke studenten uit mijn groep kerninformanten droeg tijdens het onderzoek een baard of djellaba, althans in de publieke ruimte. Toen ik met iemand sprak die aangaf hoe belangrijk de Islam voor hem was en ik hem vroeg waarom hij geen baard droeg, begon hij te lachen:

*'Je kent me toch! Ik ben veel te ijdel voor een baard.'*

Een van de studenten heeft zich een aantal jaren heel serieus bezig gehouden met het geloof en bestempelde zichzelf als redelijk radicaal.

*'Tot mijn twaalfde jaar bestond mijn leven uit school en het gezin, de samenleving was geen obstakel, ik werd ook niet als anders dan anderen gezien. Hoe ouder ik werd, hoe alerter ik werd op de verschillen, er was echt sprake van selectieve perceptie, ik lette vooral op de negatieve dingen. Je bent als puber echt op zoek naar een plek in de samenleving, je wilt dat vinden, maar dat zoekproces wordt gekenmerkt door negatieve ervaringen en dat leidt tot frustraties. Die frustraties waren voor mij een voedingsbodem om me op het geloof te storten, dat was rond mijn 21e jaar, tot ongeveer mijn 26e. Ik voelde me in die periode enorm afgewezen door de samenleving en plaatste me, onder meer door mijn traditionele kleding en uiterlijk, bewust buiten de samenleving, zowel in mijn gedachten als in mijn gevoelens' (Lotfi, 1970).*

Het omgaan met de regels en voorschriften uit de Koran, in bredere zin dan alleen het dragen van een hoofddoek, het vasten en het bidden, wordt door alle studenten als zeer complex ervaren. Vrijwel iedereen geeft aan ernaar te streven op een gegeven moment alle regels van de Islam na te leven, maar benadrukken tegelijkertijd dat dit zeer moeilijk is. Mannelijke studenten geven aan hier meer moeite mee te hebben dan vrouwelijke studenten. De vrijheid die mannen ten opzichte van vrouwen hebben en de verleidingen van het moderne leven, zien ze hiervoor als belangrijkste oorzaak. Bovendien beschouwen mannelijke studenten zichzelf nog als jong, wat impliceert dat ze nog niet serieus genoeg zijn om zich aan alle regels van het geloof te kunnen houden. Ze verwijzen daarbij naar het standpunt dat onder Marokkanen leeft dat het vanzelfsprekend is dat jongeren zich nog niet aan alle regels die het geloof stelt houden. Zodra ze ouder zijn en een geregeld bestaan



leiden, getrouwd zijn, kinderen hebben, een baan bekleden, worden ze geacht dit alsnog te gaan doen (Hargraves, 1995:46; Cottaar, Bouras, Laouikili, 2009). Alle studenten zijn overigens van mening dat je uitsluitend op een serieuze wijze met het geloof moet omgaan, omdat moslim zijn anders geen enkele betekenis heeft.

Het merendeel van de Marokkaanse studenten beschouwt zichzelf als serieus gelovig, ook al voldoet niet iedereen aan de voorschriften die vanuit het geloof worden gesteld. In hun huidige leven biedt het geloof hen de kaders waarnaar ze in het leven op zoek zijn. Het geeft hen antwoorden op levensvragen en het geeft een gevoel van verbondenheid met andere Marokkaanse moslimjongeren. Ik heb nooit de indruk gekregen dat de studenten over gevoelens van morele superioriteit ten opzichte van niet-moslims beschikten. Vrijwel iedereen benadrukte dat het omgaan met elkaar op een respectvolle manier, waarbij iedereen zijn eigen geloof kan beleven, in de lijn van de Islam is. Verschillende studenten verwezen naar het verhaal over de profeet en zijn Joodse buurman.

*‘De profeet zegt het ook, je moet iedereen respecteren. De profeet had bijvoorbeeld een Joodse buurman, die elke dag vuilnis voor de deur van de profeet gooide. De profeet ruimde het steeds weer op zonder er iets van te zeggen. Op een dag gebeurde het niet en de profeet ging kijken wat er aan de hand was. De Joodse buurman bleek ziek en de profeet ging hem helpen. Zodra hij weer beter was schaamde de Joodse buurman zich en bekeerde zich tot de Islam’ (Azif, 1981).*

Uit het bovenstaande blijkt dat Marokkaanse studenten het geloof als richtsnoer voor het leven zien en zelf actief op zoek gaan naar de inhoud en betekenis van het geloof. Het maakt hun geloofsbeleving meer individualistisch, door Sunier (2010:126) ‘copy-paste Islam’ genoemd. Veel studenten stellen dat de wijze waarop zij hun geloof uitoefenen ‘iets is tussen Allah en henzelf’. Uit onderzoek van Phalet en Haken (2004): in Vennix en Vanwesenbeeck, 2005:64) blijkt dat ruim de helft van de Marokkaanse jongeren een eigen invulling geeft aan de Islam. Toch blijkt uit dit onderzoek dat de geloofsbeleving van de studenten ook wordt beïnvloed door het negatieve beeld van de Islam binnen de Nederlandse samenleving, de in hun ogen afwijkende wijze waarop hun ouders de Islam invulling geven en de botsingen die de verschillende geloofsbeleving kan veroorzaken. Ondanks het feit dat er wel degelijk sprake is van spanningen tussen de beoogde invulling van het geloof en de wijze waarop de Nederlandse samenleving daar tegenaan kijkt, stellen de studenten dat zij niet het gevoel hebben dat het feit dat zij geloven belemmerend is voor hun deelname aan de Nederlandse samenleving. Met zichtbare uitingen van het geloof, zoals het dragen van een hoofddoek, djellaba of baard is een groot aantal studenten echter wel terughoudend in de publieke ruimte, omdat ze zich ervan bewust zijn dat dit hun kansen in de samenleving in negatieve zin beïnvloedt. Ze vinden een balans tussen hun individuele doelen en hun geloofsbeleving



door te stellen dat ze zich in de toekomst wel aan alle voorschriften van het geloof zullen houden.

## 5.5 Emancipatie en ontwikkeling versus behoud van bestaande patronen

*‘Geen man in mijn leven die me tegenhoudt om het lot van Marokkaanse vrouwen in Nederland te verbeteren’ (Amina, 1986).*

Het bovenstaande citaat is afkomstig van een van de vrouwelijke studenten en typeert de wijze waarop zij haar positie in relatie tot (Marokkaanse) mannen ziet. Ze is zich zeer bewust van haar eigen kracht en capaciteiten en voornemens de emancipatie van Marokkaanse vrouwen te bevorderen.

De rol en positie van vrouwelijke migranten was tot niet al te lang geleden geen gesprekstema binnen het Nederlandse integratiedebat. Sinds de eeuwwisseling is het perspectief op deze vrouwen echter verschoven. In plaats van ‘onzichtbare vrouwen’ werden ze ineens heel ‘zichtbaar’ (Ghorashi, 2010b). De specifieke aandacht voor allochtone (i.c. Marokkaanse en Turkse vrouwen of vrouwen met een moslimachtergrond) vrouwen in het landelijke emancipatiebeleid is sinds eind 2002 vergroot (Pels en De Gruijter, 2006:1). Tot die tijd werden migrantenvrouwen hoofdzakelijk beschouwd als echtgenotes of dochters van migranten (Ghorashi, 2006b).

In het emancipatiebeleid sinds eind 2002 worden allochtone vrouwen niet alleen als slachtoffer van het Islamitische gedachtegoed beschouwd, maar worden zij tegelijkertijd gezien als kernpersonen in het emancipatie- en integratieproces van minderheden in Nederland. Vrouwen zouden als moeders en echtgenotes hun kinderen moeten voorbereiden op het deelnemen aan de Nederlandse samenleving. Om dit te bewerkstelligen zou culturele verandering noodzakelijk zijn, een taak die deze vrouwen op zich zouden moeten nemen (Roggeband en Verloo, 2007:158;174). In dit beleid was de aanname dat autochtone vrouwen al geëmancipeerd waren en, in het bijzonder, Islamitische vrouwen in dit proces geholpen moesten worden. Resultaat was dat emancipatie van migrantenvrouwen werd gerelateerd aan etnische of culturele groepen. Bovendien werden deze vrouwen op deze manier te gemakkelijk gereduceerd tot slachtoffer bij wie sprake was van sociale problemen en achterstanden (Ghorashi, 2010b:82; Roggeband, 2010).

In het algemeen bestaat er een negatief beeld van de emancipatie van migrantenvrouwen in Nederland. Ze zijn in vergelijking met autochtone vrouwen lager opgeleid, hebben een lagere arbeidsmarktparticipatie en het idee leeft dat ze binnen hun eigen cultuur worden onderdrukt. Er wordt dan ook gesproken van ‘een dubbele achterstand’. Hiermee wordt bedoeld dat deze vrouwen niet alleen een

achterstand hebben ten opzichte van Nederlandse vrouwen, maar ook ten opzichte van mannen (Keuzenkamp en Merens, 2006). Merens (2009:337) stelt vast dat migrantenvrouwen de afgelopen jaren een vooruitgang hebben geboekt in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Toch kan de positie van Marokkaans-Nederlandse vrouwen volgens haar echter nog altijd als zwak worden betiteld, ondanks de stijging van het beroepsniveau van Marokkaans-Nederlandse vrouwen. Uit het Jaarrapport Integratie 2009 blijkt dat de arbeidsdeelname van Marokkaanse vrouwen slechts 40% bedraagt. Hun arbeidsdeelname is het laagst van alle etnische groepen in Nederland. De arbeidsdeelname van bijvoorbeeld autochtone en Surinaams-Nederlandse vrouwen bedraagt 60% (Merens, 2009: 326; 338). Uit het rapport blijkt verder dat het percentage Marokkaanse vrouwen dat als economisch zelfstandig kan worden beschouwd (een opleiding op ten minste mbo+ niveau, een arbeidscontract van ten minste 12 uur en een inkomen ten minste op het bijstandsniveau van een alleenstaande) 20% bedraagt. Uit deze gegevens komt naar voren dat er nog altijd een kloof gaapt tussen Marokkaanse vrouwen en autochtone vrouwen op het gebied van arbeid en inkomen.

In hun onderzoek wijzen Distelbrink, Geense en Pels (2005:224) op een aantal emancipatoire ontwikkelingen binnen de Marokkaanse gemeenschap in Nederland. De toenemende onderwijsparticipatie van Marokkaanse meisjes en het idee dat door vrouwen het gezin en een baan kunnen worden gecombineerd, versterken deze ontwikkelingen. Volgens Pels (2009) beschikt de tweede generatie Marokkaanse vrouwen over meer zelfvertrouwen, assertiviteit en lef dan eerste generatie. Veel eerste generatie Marokkaanse vrouwen zijn grotendeels laag of helemaal niet opgeleid en beschikken over zeer weinig zelfvertrouwen in hun eigen kunnen (Keuzenkamp e.a., 2006). Veel Marokkaanse vrouwen uit het onderzoek van Van den Berg (2007) bijvoorbeeld hebben nooit deel uitgemaakt van een leven buitenshuis, i.c. een zelfstandig leven geleid buiten de beschermde wereld van hun familie. Tweede generatie Marokkaanse vrouwen hebben daarentegen meerdere referentiekaders waar ze uit kunnen putten, bovendien gaan ze minder gebukt onder de sociale controle dan hun moeders dat doen (Pels, 2009). Het uitgangspunt van veel Marokkaanse vrouwelijke studenten uit dit onderzoek is dat zij over hun leven verantwoording schuldig zijn aan zichzelf en aan Allah (en dus niet aan de Marokkaanse gemeenschap), waardoor zij zichzelf meer vrijheden toestaan dan hun moeders hebben gedaan en zich daardoor breder ontwikkelen. Tweede generatie Marokkaanse vrouwen lopen op het gebied van opvattingen wat betreft werk en taakverdeling niet achter op autochtone vrouwen, stellen Vennix en Vanwesenbeeck (2005:72).

Arbidsdeelname van vrouwen, zowel autochtone vrouwen als migranten, blijkt voor het belangrijkste deel te worden bepaald door het opleidingsniveau. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe vaker vrouwen zich willen ontplooiën op de arbeidsmarkt en er ook in slagen een baan te vinden (Merens, 2009:327). Veel vrouwelijke

studenten beschouwen hun studie dan ook als de sleutel voor hun toekomst. Ze realiseren zich dat zij na het afronden van hun hbo-opleiding veel kansen hebben om binnen de categorie ‘economisch zelfstandig’ te vallen, hetgeen hun niet alleen macht, maar ook vrijheid geeft. Het biedt hen toegang tot mogelijkheden die hun moeders nooit hebben gehad.

*‘Door het behalen van een hbo-diploma wil ik enerzijds laten zien dat Marokkaanse vrouwen meer kunnen dan thuis zitten en het huishouden doen zoals onze moeders altijd hebben gedaan en anderzijds wil ik via mijn opleiding een positie bemachtigen waarmee ik kan opkomen voor de rechten van Marokkaanse vrouwen’.*

(MJ) Een soort van minister van Emancipatiezaken voor migrantenvrouwen?

‘Ja’, lacht hard, ‘zoiets ja’.

*‘Ik wil ervoor zorgen dat het leven van Marokkaanse vrouwen in Nederland gemakkelijker wordt. Er bestaan echt heel veel problemen binnen Marokkaanse gezinnen waar veel Nederlanders niets vanaf weten. Ik wil door mijn studie op een bepaalde positie komen zodat ik die gezinnen, en dan vooral de moeders, kan helpen. Ik wil hun problemen oplossen’ (Amina, 1986).*

Door het volgen van een opleiding en het bemachtigen van een goede baan, kunnen Marokkaanse vrouwen beschikken over macht en status die voorheen voornamelijk bij mannen lag. Deze verandering heeft ook zijn invloed op het gedrag van deze vrouwen. Waren hun moeders ten opzichte van hun mannen nog bescheiden en onderdanig, de jongere generatie vrouwen laat zich gelden. Tijdens een bezoek aan een Marokkaanse familie bij wie ik regelmatig thuis ben geweest, waren ook de zus en de echtgenoot van de student aanwezig. Ik was op de hoogte van het feit dat ze veel hoger was opgeleid dan haar echtgenoot, een veel betere positie op de arbeidsmarkt had en over meer toekomstperspectieven beschikte. In hun relatie waren de traditionele rollenpatronen weinig zichtbaar. Niet alleen deed iedereen (mannen en vrouwen) luidruchtig mee aan het gesprek, ook werden door de echtgenote en plein public (liefdevolle) grapjes gemaakt over de vlieg angst van haar echtgenoot. Uit de verhalen werd duidelijk gemaakt dat ‘de man’ in huis, niet de enige ‘baas’ was.

De stimulans vanuit het gezin om zorg te dragen voor je eigen ontwikkeling en het toegenomen opleidingsniveau van Marokkaanse studenten blijken niet de enige drijfveren te zijn om te emanciperen. Bij de tweede generatie Marokkaanse vrouwen is tevens zichtbaar dat aan de hand van de Koran de eigen emancipatie wordt ‘bevochten’. Via het geloof trachten ze zich los te maken van culturele tradi-

ties en streven ze ernaar hun eigen positie ten opzichte van hun (toekomstige) echtgenoot te verbeteren (Pels en De Gruijter, 2006; Pels, 2009). Veel vrouwelijke studenten merkten op dat het geloof de gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen benadrukt en de eigen ontwikkeling stimuleert.

*‘Over ons geloof wordt zoveel onzin verkondigd. Dat mannen vrouwen zouden onderdrukken, dat is gewoon niet waar. Daarnaast zegt de Koran dat je je moet inspannen en je altijd moet blijven ontwikkelen. Dat geldt zowel voor mannen als voor vrouwen’ (Zineb, 1986).*

Een groot aantal vrouwelijke studenten gaf aan dat ze in de Koran op zoek waren gegaan naar ‘bewijsstukken’, waarmee ze hun vrijheid konden uitbreiden. Tussen Marokkaanse vrouwen onderling wordt over dit thema veelvuldig gesproken, waardoor gedachten worden bevestigd en bekrachtigd.

Het merendeel van de vrouwelijke studenten uit mijn onderzoek ziet zichzelf wel als geëmancipeerd, maar ziet toch de ‘zorgende rol’ (in hun toekomstige gezin) als meest belangrijke rol in hun leven. Distelbrink, Geense en Pels (2005:223) merken eveneens op dat de moederschapsideologie onder Marokkaanse vrouwen nog altijd van kracht is. Ik heb daarnaast ook (enkele) Marokkaanse vrouwen ontmoet die juist alle bestaande regels over man-vrouw verhoudingen binnen de Marokkaanse cultuur of de Islam negeerden. Ze waren zeer assertief in hun uitingen, gaven trots aan nooit te koken en lieten hun partners keer op keer merken dat ze niet van plan waren zich onderdanig op te stellen.

Ook in dit onderzoek komt naar voren dat het merendeel van de vrouwelijke studenten behoorlijk geëmancipeerd is en geen voortzetting wenst van het leven dat hun moeders hebben geleid. Tegelijkertijd wordt duidelijk dat de regels die vanuit de Marokkaanse cultuur (en de Islam) behoren bij de positie van ‘getrouwde vrouw’ of ‘moeder’ sterk zijn geïnternaliseerd. In de Islam wordt het huwelijk als hoeksteen van de samenleving gezien. Het huwelijk vormt bovendien een belangrijk onderdeel van de religieuze verantwoordelijkheid (Bogaert, 2004:7). Uit de gesprekken met het merendeel van de vrouwelijke studenten wordt duidelijk dat zij hun eigen ambities opzij zullen zetten zodra er kinderen worden geboren, een verschijnsel dat overigens ook bij autochtone Nederlandse vrouwen zichtbaar is (Fouarge, 2006). Een overgrote meerderheid van de vrouwelijke studenten gaf aan dat een carrière belangrijk is, maar kinderen de hoofdreden zijn van hun bestaan. Ondanks het feit dat veruit de meeste vrouwelijke studenten na hun studie een goede baan ambieerden, waren ze van mening dat je als vrouw thuis hoorde te zijn als de kinderen nog klein zijn (0-4 jaar). Een deeltijdbaan zagen ze als een aanvaardbaar compromis, hoewel een aantal van hen er vanuit ging dat ze een aantal jaar thuis zouden blijven. Zichtbaar is dat deze studenten hun zorgtaak boven een carrière plaatsen. Vennix en Vanwesenbeeck (2005:71) laten in hun onder-

zoek zien dat Marokkaanse vrouwen, ten opzichte van Nederlandse en Turkse vrouwen, vaker het belangrijkste deel van de opvoeding en verzorging van hun kinderen voor hun rekening nemen. Uit dit onderzoek blijkt dat veel Marokkaanse studenten belangrijke waarden binnen de Marokkaanse cultuur zoals 'zorgen voor en rekening houden met' hebben geïnternaliseerd. Juist omdat zij hun zorgtaak als heel belangrijk ervaren, zetten ze hun eigen verlangens opzij, waardoor hun vrijheid wordt ingeperkt. Hun moeders bleken daarentegen juist hun moederschap in te zetten om bewegingsvrijheid voor zichzelf tot stand te brengen. Door hun kinderen naar school te brengen of met hen naar de dokter te gaan, werd het mogelijk het huis te verlaten en, hoe beperkt dan ook, hun leefwereld te vergroten (Bartels, 1993).

*Logboek (mei 2007)*

Het is een warme nazomermiddag en samen met twee Marokkaanse vrouwelijke studenten zit ik op een bankje voor de hogeschool. We bespreken de voortgang van hun afstudeeronderzoek. Ze merken op dat ze het liefst nog jarenlang op de hogeschool zouden blijven, het leven zoals dat nu is vinden ze prettig en overzichtelijk. Beiden zijn ambitieuze studenten en vastbesloten een goede baan te bemachtigen na afronding van hun studie. Wanneer het onderwerp overgaat op trouwen en kinderen krijgen, wordt een verandering van toon merkbaar. Beiden zijn van mening dat kinderen krijgen het allerbelangrijkste is in het leven en het geven van een veilige en rustige thuishaven voor kinderen een belangrijker doel is dan het nastreven van een maatschappelijke carrière. Een van hen merkt op: 'Natuurlijk doe ik niet voor niets deze opleiding, maar ik vind eigenlijk ook dat zo lang kinderen nog heel klein zijn en nog niet naar school gaan, je als moeder thuis moet blijven. Ik vind dat helemaal niet erg en denk dat ik dat ook ga doen. Als ze groter zijn, dan pak ik mijn werk gewoon weer op'.

Veel mannelijke studenten reageren tweeslachtig zodra het over emancipatie van Marokkaanse vrouwen gaat. Enerzijds merken ze op dat ze hun toekomstige vrouwen 'vanzelfsprekend' meer vrijheden zullen geven dan hun moeders hebben gehad, maar tegelijkertijd blijkt dat ze moeite hebben met deze toegenomen vrijheid.

*'Ik vind zelf dat je vrouwen wel vrijheid moet geven, anders is hun leven onmogelijk. Ze moeten wel dingen kunnen ondernemen zoals naar de bioscoop gaan of winkelen. Wel zou ik bepaalde grenzen aan mijn vrouw stellen, of ze nu gelovig is of niet. Ik heb natuurlijk liever wel dat ze gelovig is. Ik zou het bijvoorbeeld onprettig vinden als ze zonder mij naar de disco zou gaan. Je weet waarom jongens in de disco komen. Je sluit een dief ook niet op met een portemonnee, dat doe je niet, je geeft een aanleiding, dat is met meisjes naar de disco laten gaan ook zo. Je*

*geeft ze toch een kans op het verkeerde pad te gaan. Maar als ze naar buiten willen of naar familie vind ik dat natuurlijk allemaal prima' (Abdel, 1985).*

*'Ik ken wel een aantal Marokkaanse mannen die hun vrouwen beperkingen opleggen. Ik wil mijn vrouw later echt wel vrij laten, maar ik snap deze mannen ook wel weer, als ik eerlijk ben. Mijn vrouw mag later best een vrouwenbaan uitoefenen tussen mannen, maar geen mannenbaan tussen mannen. Veel traditionele Marokkaanse mannen zijn eigenwijs, ze zien zichzelf hoger dan een vrouw, dat is niet goed, je bent gelijkwaardig in mijn ogen. In mijn vriendengroep is eigenlijk niemand heel erg traditioneel. Ik krijg altijd direct discussies met traditionele types, ze zijn zo tegenstrijdig. Een baan als kinderjuf lijkt me voor mijn toekomstige vrouw prima, ze kan dan werken, maar is ook weer op tijd thuis voor de kinderen. Wat mij betreft zal ik haar niets verbieden, als ik het er niet mee eens zou zijn, zou ik haar vragen: "weet je zeker dat die baan echt iets voor jou is?". Kijk, ik vraag haar ook geen toestemming of ik later met vrouwen mag werken, andersom hoeft zij ook geen toestemming aan mij te vragen' (Hamza, 1981).*

Uit bovenstaande citaten komt de ambivalente houding van Marokkaanse mannelijke studenten naar voren. Een getrouwde mannelijke student gaf aan dat de dagelijkse praktijk ervoor zorgt dat veel Marokkaanse mannen hun gevoelens wat betreft vrijheden van hun vrouw wijzigen.

*'Je kunt als man wel zeggen dat je vrouw niet mag werken, maar als je een beetje leuk wilt leven, dan heb je gewoon twee inkomens nodig. Bovendien hebben vrouwen zelf ook nog wel wat te zeggen en hoef je echt niet als man te denken dat je een vrouw thuis in de hoek kunt zetten. Als je getrouwd bent en samenleeft dan word je gewoon steeds pragmatischer, het gaat gewoon niet allemaal op de manier waarop jij het voor ogen hebt' (Lotfi, 1970).*

Uit deze paragraaf komt naar voren dat er sprake is van een verschuiving in machtsverhoudingen tussen Marokkaanse mannen en vrouwen. Een groot deel van de vrouwelijke studenten is van mening dat ze zelf hun leven willen vormgeven en niet beperkt willen worden door de sociale druk vanuit de etnische gemeenschap waar hun moeder wel aan heeft blootgestaan. Verreweg de meeste vrouwelijke studenten onderschrijven moderne opvattingen over de verdeling tussen werk en het gezin. Vennix en Vanwesenbeeck (2005:136) concluderen in hun onderzoek dat de emancipatie van de tweede generatie Marokkaanse jonge vrouwen sneller lijkt te gaan dan het geval was bij de westerse emancipatiebeweging in de jaren zestig. Ook Dagevos en Gijsberts (2009:235) stellen vast dat tweede generatie Marokkanen in korte tijd vaker moderne opvattingen op het gebied van man-vrouw rollen en de combinatie werk en zorg zijn gaan aanhangen. Toch geeft het meren-

deel van de vrouwelijke studenten geeft aan na het huwelijk en het krijgen van kinderen parttime te willen gaan werken. Ze beschouwen hun rol als moeder belangrijker dan die als carrièrevrouw. Uit de gesprekken komt naar voren dat veel vrouwelijke studenten zich meer verheugen op een gelukkig huwelijk met kinderen dan op het najagen van een maatschappelijke carrière. Gelukkig getrouwd zijn, gezonde kinderen en een parttime baan beschouwen ze als goed compromis en ze verwijzen daarbij naar het feit dat veel Nederlandse vrouwen hun leven op dezelfde wijze vormgeven. Deze aanname klopt want tweede generatie Marokkaanse vrouwen blijken steeds meer op autochtone Nederlandse vrouwen te gaan lijken wat betreft het krijgen van kinderen (het tijdstip en het aantal) en het combineren van gezin en werk (ibid, 2009).

## 5.6 Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk is gepoogd een aantal aspecten van het veld van de etnische (Marokkaanse) gemeenschap te beschrijven. Onderzocht is welke factoren en actoren in dit veld een betekenisvolle rol spelen in het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse studenten. Tevens is belicht welke spanningen aanwezig zijn bij de constructie van de identiteit van individuele Marokkaanse studenten. De lijn die in alle verhalen zichtbaar is, fluctueert tussen het handhaven van bestaande patronen, uit respect voor de ouders, uit het verlangen culturele tradities te behouden, door de druk vanuit de etnische gemeenschap, uit angst voor repressie of het willen behouden van machtsposities en tussen het willen veranderen en vernieuwen van deze bestaande patronen.

‘De’ Marokkaanse gemeenschap is een migrantengemeenschap met een specifieke samenstelling. Ondanks de ervaren onderlinge verschillen, is de migratiesituatie en in het bijzonder het negatieve debat over Marokkanen in Nederland, een reden om ‘de gelederen te sluiten’ en een extra nadruk te leggen op de eigenheid en spelregels binnen het veld van de etnische gemeenschap. Voor studenten heeft dat een tweezijdige uitwerking. Enerzijds zorgt ‘de’ gemeenschap voor gevoelens van veiligheid en geborgenheid. Anderzijds ervaren ze het in een aantal situaties als een controlerend keurslijf, waar ze zich bijna niet aan kunnen onttrekken. Dit levert gevoelens van ambivalentie op.

In het veld van de etnische gemeenschap komt ‘de strijd’ die Marokkaanse studenten voeren tussen hun individuele ontwikkeling en het bij de eigen groep willen horen het meest tot uitdrukking. Uit de verhalen van de studenten komt naar voren dat ze niet alleen zeer veel respect hebben voor hun ouders, maar dat de ‘stem’ van hun ouders ook doorklinkt in alles wat ze doen (en nalaten) in hun leven. De keuzes die de studenten maken, hun houding ten opzichte van belangrijke levens-



vragen en de waarden die ze nastreven, zijn voor een zeer belangrijk deel ingegeven vanuit hun opvoeding.

Niet alleen de wijze waarop Marokkaanse studenten zijn opgevoed, ook de ervaringen die zij gedurende hun leven opdoen, zijn van groot belang in het identiteitsvormingsproces. Hun ouders wijzen hen in het bijzonder op het belang van het in stand houden van de Marokkaanse identiteit en het belang van de moslimidentiteit. Hierdoor hebben Marokkaanse studenten het gevoel voortdurend te moeten kiezen in verschillende situaties: ben ik moslim, ben ik Marokkaan of ben ik Nederlander? Bovendien leeft sterk het gevoel dat zij de relatie tussen deze deelidentiteiten steeds moeten verdedigen. Het verdedigen van het 'Marokkaan zijn' ten opzichte van Nederlanders. Het verdedigen van 'het moslim zijn' ten opzichte van Nederlanders én ten opzichte van hun ouders, die het geloof op een andere wijze invullen. En het verdedigen van het 'Nederlander zijn' ten opzichte van hun ouders, omdat hun ouders erg bezorgd zijn dat hun kinderen teveel vernederlandsen en zich van hen zullen vervreemden. Deze problematiek betekent dat Marokkaanse studenten steeds heen en weer schuiven (en worden geschoven) tussen Marokkaan zijn, moslim zijn, Nederlander zijn. Binnen het veld van de etnische gemeenschap is het centraal stellen van de etnische identiteit en de moslimidentiteit volgens de studenten de beste optie. Desalniettemin benadrukken met name Marokkaanse vrouwelijke studenten telkens weer dat ze vooral 'ik' zijn. Die 'ik' is weliswaar opgebouwd uit verschillende deelidentiteiten, maar ze willen het idee behouden dat ze het zelf zijn die hun 'ik' vormgeeft.

In hoofdstuk 1 is gesteld dat habitus geen gevangenis is waaraan geen ontsnappen mogelijk is. Toch blijkt het, met name voor vrouwelijke studenten, heel moeilijk te zijn zich te onttrekken aan de verwachtingen die aan hen worden gesteld en de druk die ze ervaren het spel volgens de geldende spelregels mee te moeten spelen. Uit dit onderzoek blijkt dat Marokkaanse studenten wel degelijk grenzen opzoeken en wijzen vinden om hun eigen keuzes te maken in het proces van identiteitsontwikkeling. Tegelijkertijd zijn spanningen waarneembaar die dit proces kunnen afremmen of belemmeren.

De sociale controle binnen de Marokkaanse gemeenschap (in Nederland en in Marokko) ervaren met name vrouwelijke studenten als zeer remmend op hun individuele ontwikkeling. Het idee dat de 'hele' Marokkaanse gemeenschap meekijkt met het leven dat ze leiden en de keuzes die ze maken, ervaren ze als verstikkend. Zichtbaar is dat vrouwelijke studenten veel activiteiten ontplooiën om zichzelf te ontwikkelen en zich minder gelegen laten liggen aan de druk vanuit de etnische gemeenschap dan hun moeders dat hebben gedaan. Tegelijkertijd willen ze niet al te openlijk de confrontatie aangaan met 'de gemeenschap'. Het respect dat ze voor hun ouders hebben, zorgt ervoor dat ze hen niet tot het object van 'roddel' binnen de etnische gemeenschap willen maken als gevolg van keuzes die hun kinderen maken.

Een tweede spanningsveld is het onderscheid dat wordt gemaakt tussen mannen en vrouwen. Mannen genieten meer vrijheid en 'fouten' worden snel vergeven. De positie van vrouwen staat daarentegen in relatie tot de positie van de hele familie, zodat ze zich geen fouten kunnen en willen veroorloven. Dit houdt in dat Marokkaanse vrouwen vanuit hun familie beperkingen ervaren, maar zichzelf tegelijkertijd beperkingen opleggen om niet te opvallend 'anders' te zijn dan andere Marokkaanse vrouwen. Ondanks het feit dat Marokkaanse studenten zoveel mogelijk hun eigen weg zeggen te kiezen, is bij het merendeel van de vrouwelijke studenten zichtbaar dat ze zich (uiteindelijk) schikken naar de wensen van hun ouders.

In de relatie met hun ouders ervaren Marokkaanse studenten eveneens spanningen. Daarbij zijn hun ouders voor veel praktische zaken afhankelijk van hun kinderen, waardoor de ouder-kind rollen werden omgedraaid en veel studenten niet het gevoel hadden een onbezorgde kindertijd te hebben gehad. Toch staan respect en bewondering voor hun ouders centraal. Het respect van kinderen voor hun ouders is een belangrijk onderdeel binnen de Marokkaanse opvoeding (Pels en De Haan, 2003). Het merendeel van de studenten blijkt tevreden te zijn over de band met hun ouders. Pels (1998:186) kreeg vergelijkbare onderzoeksuitkomsten in haar onderzoek onder Marokkaanse gezinnen. Het besef dat hun ouders voor de toekomst van hun kinderen naar Nederland zijn gekomen, zorgt niet alleen voor een gevoel van groot respect voor hun ouders, maar legt tevens een druk op de Marokkaanse studenten om te presteren binnen de Nederlandse samenleving. Het op een goede manier in het leven willen staan en het succesvol zijn in de Nederlandse samenleving komt voor een belangrijk deel voort uit de behoefte hun ouders tevreden te stellen. Respect tonen jegens hun ouders betekent overigens ook het niet altijd even nauw nemen met de waarheid. Liever zaken verzwijgen of liegen dan hun ouders schokkeren of beledigen.

In de relatie die bestaat tussen moeders en dochters komen verschillende spanningen voor. Veel moeders stimuleren hun dochters zich te ontwikkelen, maar trachten tevens op subtiele en minder subtiele wijze hun dochters aan zich te binden. Bovendien kunnen de eisen die moeders aan hun dochters stellen, in relatie tot hun eigen volgzame gedrag richting hun echtgenoot, leiden tot gemengde gevoelens bij hun dochters. Veel vrouwelijke studenten verwijten hun moeder deze volgzzaamheid en voelen tegelijkertijd een druk om te presteren om aan haar verwachtingen te kunnen voldoen.

In de relatie tussen moeders en zonen komen weinig spanningen naar voren. Die spanningen komen meestal pas naar boven zodra er een schoondochter in het spel is. Mannelijke studenten praten met veel liefde over hun moeder en de plaats die zij in hun leven inneemt. Hun moeder speelt een zeer belangrijke rol in hun leven en in het contact met hun moeder uiten Marokkaanse mannelijke studenten hun genegenheid en toewijding. Niemand wil zijn moeder teleurstellen door slecht

gedrag of slechte prestaties op school, omdat ze zich realiseren dat hun moeder haar hele leven in het teken van haar kinderen heeft gesteld.

In de relatie tussen broers en zussen komen alleen spanningen voor wanneer broers het als een belangrijke taak zien de eer van hun zussen en hun familie te bewaken. In dergelijke situaties voelen vrouwen zich beperkt en zoeken een eigen strategie om vrijheid voor zichzelf te creëren. ‘Gewone’ relaties met mannelijke leeftijdsgenoten worden direct thuis verteld om onrust te voorkomen. Potentiële liefdesrelaties vinden in het geheim plaats. Ook komt in dit onderzoek naar voren dat broers en zussen regelmatig samenspannen tegen hun ouders teneinde meer vrijheid te genereren.

Naast spanningen die voortkomen uit de Marokkaanse cultuur en familierelaties, blijkt het geloof eveneens een bron van spanningen te zijn. Vrijwel alle Marokkaanse studenten beschouwen zich als een moslim, ook al leeft niet iedereen strikt volgens de vijf zuilen. De mannelijke studenten wijzen op de vele ‘verleidingen’ in het dagelijkse leven en benadrukken dat ze, wanneer ze eenmaal getrouwd zijn, de richtlijnen van het geloof meer nauwgezet zullen gaan volgen. Vrouwelijke studenten lijken bewuster met de richtlijnen van het geloof om te gaan. Belangrijk aspect daarbij is dat zij ook meer in de gaten worden gehouden door hun sociale omgeving. Daarnaast is uit dit onderzoek gebleken dat vrouwelijke studenten via het geloof hun bewegingsruimte trachten te vergroten. Het dragen van een hoofddoek leidt er onder andere toe dat hun ouders ze als ‘verstandig en zedig’ beschouwen, waardoor ze meer bewegingsruimte verkrijgen. Bovendien dragen vrouwelijke studenten actief uit dat binnen de Islam gelijkheid tussen mannen en vrouwen centraal staat en dat de eigen ontwikkeling van groot belang is, waarmee ze ruimte tot stand brengen om zich via studie verder te ontwikkelen. Hieruit blijkt dat het geloof vrouwelijke studenten instrumenten geeft om ruimte voor zichzelf op te eisen.

Het huidige debat over de Islam in Nederland is sterk bepalend voor de identiteitsconstructie van Marokkaanse studenten. De negatieve beeldvorming binnen de Nederlandse samenleving met betrekking tot de Islam heeft ertoe geleid dat Marokkaanse studenten zich in het geloof gingen verdiepen om met eigen antwoorden te komen. Door deze verdieping komen ze in conflict met hun ouders die een meer traditionele en culturele versie van de Islam aanhangen. Dit impliceert dat Marokkaanse studenten in hun geloofsbeleving niet alleen spanningen ervaren ten aanzien van de Nederlandse samenleving, maar ook ten aanzien van hun ouders. De Nederlandse samenleving heeft een negatieve houding ten aanzien van de Islam ontwikkeld, wat deze studenten belemmert openlijk over de betekenis van het geloof voor henzelf te praten. Een inhoudelijke discussie voeren met hun ouders over het geloof blijkt eveneens niet eenvoudig te zijn, hetgeen er toe leidt dat aspecten van het geloof waarover geen onderlinge overeenstemming bestaat, onuitgesproken blijven. Het leidt er vaak toe dat de betekenis van het moslim zijn

uitsluitend in eigen vriendenkring wordt besproken. Uit dit onderzoek blijkt dat 'moslim' zijn de Marokkaanse studenten een goed gevoel geeft. Hun etnische identiteit, die in de Nederlandse samenleving als zeer negatief wordt beschouwd, wordt daarmee enigszins op de achtergrond gesteld en met het aannemen van de moslimidentiteit stellen ze tegelijkertijd hun ouders gerust dat ze niet al te zeer van hen zijn vervreemd. Dit verschijnsel is ook terug te zien in de onderzoeken van Demant (2005) en Ketner (2007).

Het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse studenten wordt in het veld van de Marokkaanse gemeenschap voor een belangrijk deel bepaald door de ongelijkwaardige relatie die nog altijd bestaat tussen mannen en vrouwen en door de invulling van het moslim zijn. Ondanks het feit dat de studenten de (culturele) opvattingen van hun ouders voor een belangrijk deel onderdeel hebben geïnternaliseerd, vindt in de reproductie van deze opvattingen ook verandering plaats. Slechts een enkele student vertoonde trekken van rebellie, maar het merendeel draagt uit respect voor hun ouders zorg voor de uitstraling van 'goede kinderen', die binnen de grenzen van het betamelijke blijven. Dit kan overigens wel betekenen dat studenten zonder hun ouders te informeren experimenteren of activiteiten ondernemen. Unaniem wordt er voorkeur aan gegeven dingen (zoals het afspreken met leeftijdsgenoten van het andere geslacht) in het geheim te doen, boven het informeren van hun ouders.

Het overgrote deel van de Marokkaanse vrouwelijke studenten wil verandering in de ongelijkwaardige posities van mannen en vrouwen binnen de Marokkaanse gemeenschap. Uit dit onderzoek komt de ambivalente houding van veel Marokkaanse mannelijke studenten ten aanzien van dit thema naar voren. Ze zijn niet bij voorbaat tegen de individuele vrijheid en ontwikkeling van Marokkaanse vrouwen, maar in de praktijk blijkt dat ze wel degelijk grenzen willen stellen aan de bewegingsvrijheid van hun (toekomstige) vrouwen. Ondanks het feit dat veel vrouwelijke Marokkaanse studenten verwijzen naar de Islam om hun beroep op gelijkwaardigheid kracht bij te zetten en refereren aan hun succesvolle studieloopbaan, kan worden betwijfeld of zij, eenmaal getrouwd en in het bezit van kinderen, deze ambities willen waarmaken. De zorgende rol is nog altijd sterk geïnternaliseerd bij vrouwelijke studenten. Verwacht kan worden dat een groot deel van hen zich na het huwelijk uiteindelijk zal gaan wijden aan, al dan niet parttime, moederschap en zich niet zal storten in een fulltime maatschappelijke carrière.

Marokkaanse studenten hebben in hun zoektocht naar identiteit te maken met 'de' Marokkaanse gemeenschap waarmee ze zich moeten verhouden. Die gemeenschap is in de beleving van de studenten reëel en dwingend aanwezig. In termen van Bourdieu: zij ervaren de druk of dwang van veldlogica. Ondanks de beperkingen die hen worden opgelegd, voelen ze zich wel degelijk een actieve deelnemer. Zichtbaar is geworden dat ze, ondanks de dominante opvattingen binnen het veld en in de soms spanningsvolle relaties die zij onderhouden met anderen, wel dege-

lijk in staat zijn vrijheid voor zichzelf te creëren, eigen keuzes te maken en te reflecteren op hun eigen gedrag en het gedrag van anderen. Een voorbeeld hiervan zijn Marokkaanse vrouwelijke studenten (al dan niet met hoofddoek), die grenzen en leefregels van hun ouders zoveel mogelijk respecteren en daarmee het vertrouwen en de ruimte krijgen zich te ontwikkelen en een eigen weg te gaan, bijvoorbeeld door het volgen van een opleiding of het hebben van een bijbaan. Het merendeel van de vrouwelijke studenten heeft aangegeven dat zij het leven binnen de grenzen van hun ouders niet alleen belangrijk vinden in de relatie tussen hen en hun ouders, maar ook in de relatie met zichzelf. Niemand van hen wil bekend staan als een 'slecht' Marokkaans meisje. Vrouwelijke studenten zijn zich er terdege van bewust dat op die manier bekend staan niet alleen hun ouders zal schaden, over wie binnen de Marokkaanse gemeenschap negatief zal worden gesproken, maar dat ze zichzelf ook in een negatief daglicht zetten waardoor hun kansen op de huwelijksmarkt zullen afnemen.

Het zijn in het bijzonder Marokkaanse vrouwelijke studenten die bestaande opvattingen, die binnen het veld van de etnische gemeenschap of binnen het geloof als iets positiefs worden gezien, ombuigen tot iets dat hun eigen keuze is: het is hun eigen keuze om een hoofddoek te gaan dragen, het is hun eigen keuze om tot de huwelijksnacht maagd te blijven, het is hun eigen keuze niet uit te gaan naar discotheken en het is hun eigen keuze zorgtaken (moederrol) prioriteit te geven boven een maatschappelijke carrière. Ze lijken daarmee aan te geven hun leven heel bewust vorm te geven en daarmee ook hun identiteit.

Resumerend kan worden gesteld dat binnen het veld van de etnische gemeenschap verschillende ontwikkelingen zijn waar te nemen, die zorgen voor dynamiek binnen het veld. In dit hoofdstuk is opnieuw gebleken dat de positie die Marokkaanse studenten binnen het veld innemen als complex kan worden getypeerd. Ze moeten een balans vinden tussen hun individuele doelen en de verwachtingen die de gemeenschap aan hen stelt. Bovendien is sprake van een verschuivende machtsbalans tussen mannen en vrouwen en is de waarde van traditionele kapitaalvormen, zoals bijvoorbeeld het op jonge leeftijd huwen en het krijgen van een groot aantal kinderen, afgenomen. De kennis die Marokkaanse studenten via hun ouders krijgen om een goede veldspeler te zijn, wordt door hen aangevuld met kennis uit diverse andere velden, hetgeen het deelnemen aan het spel bemoeilijkt.

In dit hoofdstuk is geprobeerd te laten zien dat continuïteit en verandering van patronen binnen het veld van de etnische gemeenschap plaatsvinden en dat de identificatie van Marokkaanse studenten met hun etnische groep en het deel willen nemen aan de Nederlandse samenleving, wat voor het overgrote deel van deze studenten een belangrijk doel is, elkaar niet hoeven uit te sluiten.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op het veld van het hoger onderwijs, waar een aantal van de in dit hoofdstuk gesignaleerde spanningen nog pregnanter zichtbaar worden.

## 6. Het onderwijsveld: studeren met obstakels

### Marokkaanse hbo-studenten in het hoger beroepsonderwijs

In dit laatste empirische hoofdstuk beschrijf ik het veld van het onderwijs. Onderwijs en dan in engere zin, het Nederlandse hoger onderwijs, is net als het veld van de minderhedenpolitiek en het veld van de etnische gemeenschap te beschouwen als een relatief autonoom veld in Bourdiaanse zin. Vanuit zijn veldtheoretisch perspectief kunnen dan ook, net als in de voorgaande empirische hoofdstukken, de regels, actoren en hun machtsverhoudingen binnen het hoger onderwijs in Nederland in onderlinge samenhang worden gepresenteerd.

Binnen het veld van het onderwijs bevindt zich een breed scala aan spelers en spelregels. Niet iedereen heeft in dit 'spel' gelijke en gelijkwaardige posities. Ik beoog in dit hoofdstuk de impliciete en expliciete regels binnen dit veld te schetsen, waarbij ik de rol, de positie en de betekenisgeving van een specifieke groep actoren, Marokkaanse hbo-studenten, eruit licht.

In onze samenleving speelt het onderwijs een belangrijke rol. Onderwijs wordt van groot belang geacht voor maatschappelijk succes en sociale stijging (WRR 2006; Herweijer, 2010:42). Een heersende opvatting over onderwijs is bovendien dat het zorg draagt voor emancipatie en integratie van minderheden in Nederland (Gijsberts en Dagevos, 2009; Jaarrapport Integratie 2010). Dat onderwijs tegelijkertijd een disciplinerende en reproducerende werking heeft en dat dit mechanisme voor bepaalde groepen in het onderwijs minder goed uitwerkt, blijft in deze opvatting van het onderwijs onderbelicht. Bourdieus gedetailleerde beschrijving van de mechanismen waarmee in het hoger onderwijs dergelijke machtsverschillen, en daarmee sociale ongelijkheid, worden gereproduceerd (Bourdieu en Passeron, 1977), zijn juist bijzonder geschikt om de positie van allochtone studenten nader te duiden. Immers, er zijn diverse studies die de onderwijsachterstand van allochtonen hiermee in verband brengen. Gebleken is dat een reeks obstakels allochtone studenten hinderen succesvol te zijn in het onderwijs, zodanig dat zij zelfs vaker hun studie vroegtijdig beëindigen (Wolff en Crul, 2002; Bink, 2005; Severiens et al, 2006). Deze obstakels zijn voor een belangrijk deel terug te voeren op de aard van het hoger onderwijs en de daar geldende denkwijzen, regels en machtsverhoudingen. In dit hoofdstuk wordt hier later verder op ingegaan.

Het veld van het onderwijs kenmerkt zich overigens door een toenemende complexiteit en dynamiek. Het zijn in het bijzonder de toename en de veranderde samenstelling van de studentenpopulatie die een grote impact hebben op het veld.

Zowel vanuit de overheid als vanuit onderwijsinstellingen worden diverse pogingen ondernomen dit proces te stroomlijnen. Het beleid is daarbij niet alleen gericht op het verhogen van de studierendementen, maar heeft ook andere doelen zoals arbeidsparticipatie en integratie van migranten.

In dit hoofdstuk probeer ik te laten zien dat binnen het onderwijsveld de verschillende spelers ver van elkaar af kunnen staan en in geen of slechts geringe mate contact met elkaar onderhouden. Het meer algemene, beleidsmatige niveau waarop de overheid en onderwijsinstellingen opereren, kan bijvoorbeeld ver afstaan van de praktijk van alledag in het contact tussen docenten en studenten en studenten onderling, wat tot fricties en onbegrip kan leiden.

Marokkaanse hbo-studenten spelen het ‘spel’ binnen het onderwijsveld mee in de rol van student. Dat betekent dat voor hen specifieke regels gelden, dat zij niet altijd overzicht en inzicht in het geheel hebben en dat zij daardoor ook over minder macht (kapitaal) beschikken dan de overige veldspelers. Behalve de ongelijke machtsbalans, werken andere velden door in het onderwijsveld. Met name het veld van de minderhedenpolitiek versterkt de notie van het achterstand denken, hetgeen een negatieve uitwerking heeft op zowel studenten als docenten, zoals we later in het hoofdstuk zullen zien.

Alvorens verder in te gaan op de wijze waarop Marokkaanse hbo-studenten dit dynamische veld ervaren, zal ik eerst het veld in al zijn complexiteit proberen te beschrijven (paragraaf 1). Daarna beschrijf ik de betekenis die het onderwijs voor Marokkaanse studenten heeft en de weg die zij hebben afgelegd om binnen het hoger onderwijs te komen (paragraaf 2). Vervolgens bespreek ik in paragraaf 3 de rol die ouders en overige familie spelen met betrekking tot de studieloopbaan van de studenten en de spanningen die de studenten in de relatie tussen thuis en school ervaren. In paragraaf 4 behandel ik de beleving van de sociale omgeving van de hogeschool. De spanningen daarbinnen en de effecten op studieprestaties komen daarbij aan de orde. Steeds probeer ik te laten zien binnen welke discoursen de studenten hun keuzes maken, welke spanningen ze ervaren in de complexe relatie tussen emancipatie en velddisciplineren en de invloed die deze spanningen hebben op de wijze waarop de studenten zich binnen de hogeschool manifesteren. Tot slot vat ik mijn bevindingen uit dit hoofdstuk kort samen in de laatste en vijfde paragraaf.

## 6.1 Hoger onderwijs in Nederland: een twee-stromenland

In Nederland bestaan verschillende onderwijstypen. Een bijzonder kenmerk van het Nederlandse onderwijssysteem is dat iemand stap voor stap, via het Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs (vmbo), het Middelbaar Beroepsonderwijs (mbo) en het Hoger Beroepsonderwijs (hbo) in het Wetenschappelijk Onderwijs terecht



kan komen. De Valk en Crul (2008:65) noemen deze weg 'de lange route'. Veel kinderen van migranten in Nederland volgen deze onderwijsroute (Herweijer, 2009).

Het hoger onderwijs is in Nederland op redelijk unieke wijze georganiseerd. Anders dan in het buitenland het geval is, kent het hoger onderwijs twee afzonderlijke trajecten: opleidingen in het Hoger Beroepsonderwijs en opleidingen in het Wetenschappelijk Onderwijs. Gesteld kan worden dat sprake is van twee subvelden binnen het hoger onderwijsveld, met elk hun eigen veldlogica. Het wetenschappelijke onderwijs kent een lange traditie. Het initiatief voor het oprichten van universiteiten lag vrijwel altijd bij wereldlijke of geestelijke machthebbers. Zo werd de Universiteit Leiden, de oudste universiteit van Nederland, in 1575 door Willem van Oranje opgericht. Universiteiten hebben dan ook altijd een grote bemoeienis van de overheid en religieuze instellingen gekend (Van Bommel, 2006:6). Deze traditie van staatsbemoeienis is een constante en wordt bijvoorbeeld ook zichtbaar in de ontwikkeling van de Vrije Universiteit, die ooit als particuliere, min of meer zelfstandige, universiteit begon en inmiddels een 'gewone' (lees: onder overheidstoezicht) universiteit is, onderworpen aan de regels die door de overheid worden uitgevaardigd. Op dit moment heeft Nederland dertien onderzoeksuniversiteiten en één Open Universiteit (VSNU,<sup>7</sup> 2010). De universiteiten zijn verspreid over Nederland en geconcentreerd in de nabijheid van grote steden. In het studiejaar 2009-2010 volgden ruim 200.000 studenten een studie binnen het Wetenschappelijk Onderwijs (CBS Statline, 2010).

Het hoger beroepsonderwijs kent een andere historie. Pas in 1968 werd het hbo wettelijk als erkende onderwijssector beschouwd (Van Bommel, 2006:6). Voor die tijd waren er wel onderwijsinstellingen die in feite als hbo konden worden beschouwd, maar die waren voortgekomen uit particuliere initiatieven. Deze initiatieven startten overigens al in de tweede helft van de achttiende eeuw. Door de industrialisatie die op dat moment in Nederland op gang kwam, ontstond behoefte aan goed opgeleid personeel en waren het particulieren die hiervoor het initiatief namen. Het ging dan bijvoorbeeld om economische en technische opleidingen, maar ook om opleidingen op het gebied van gezondheidszorg en gedrag en maatschappij (Van Bommel, 2006: 2). Vrijwel alle uit particuliere initiatieven voortgekomen onderwijsvormen zijn in de loop van de twintigste eeuw onder overheids-toezicht (en bekostiging) komen te staan (ibid, 2006:4-6). Nederland kent op dit moment ruim veertig door de overheid gefinancierde hogescholen, die regionaal zijn verspreid. In het studiejaar 2009-2010 volgden ruim 400.000 studenten een studie binnen het hoger beroepsonderwijs, hetgeen inhoudt dat 2 op de 3 studen-

---

7. <http://www.vsnu.nl/universiteiten/feiten-cijfers/htm>.

ten in het hoger onderwijs een HBO-opleiding volgt (HBO-Raad, 2010; CBS Statline, 2010).

Lange tijd was de keuze om deel te nemen aan het hoger onderwijs voorbehouden aan een beperkte elitaire groep. Vaak lagen daar financiële en/of culturele hindernissen aan ten grondslag (De Graaf, 1992; Dekkers, 1999). Vanaf de jaren negentig is echter een sterke toestroom waar te nemen in het aantal studenten en werd voor het eerst gesproken over ‘de massaliteit van het hoger onderwijs’ (Ten Dam, 2004:278; Van Hout e.a., 2006:1). De toenemende instroom van studenten binnen het hoger onderwijs heeft geleid tot een meer heterogene studentenpopulatie: meer studenten uit lagere sociaal economische milieus, meer vrouwen en meer allochtone studenten (Ten Dam, 2004:278-279). De Nederlandse overheid heeft in dit proces een belangrijke rol gespeeld. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw heeft de overheid specifiek beleid ontwikkeld voor kwetsbare groepen in het onderwijs. Aanvankelijk diende onderwijs vooral de status quo en de positie van specifieke groepen, vanaf de jaren zestig ging het ook -deels expliciet- om emancipatie. Waren het eerst arbeiderskinderen en later vrouwen, sinds de jaren tachtig vormen allochtonen de belangrijkste doelgroep (Ten Dam, 2002:72). Het beleid van de overheid gericht op onderwijsachterstanden van specifieke groepen binnen de samenleving heeft tot doel lacunes die binnen deze groepen bestaan op te vullen, zodat ook deze groepen in staat worden gesteld hun diploma’s te halen en de populatie van hogeschoolstudenten meer een afspiegeling vormt van de Nederlandse samenleving (De Bie en De Weert, 1998: 4; Ten Dam, 2002:78). In Europa was de Nederlandse overheid een van de eerste regeringen die in 1985 het initiatief nam voor specifiek beleid dat was gericht op onderwijs voor kinderen van migranten (De Valk en Crul, 2008:65). Uit Europees Onderzoek (OESO, 2007) blijkt echter dat in Nederland de sociaal economische status van het gezin nog altijd een belangrijke factor vormt in de toegang die jongeren hebben tot het hoger onderwijs. Hoe hoger de sociaal economische status, hoe vanzelfsprekender het voor jongeren is het hoger onderwijs in te stromen.

De focus van het overheidsbeleid ligt overigens niet uitsluitend op het verbeteren van de onderwijspositie van bepaalde groepen binnen de Nederlandse samenleving. Het beleid is tevens gericht op een aanzienlijke groei van het aantal hoogopgeleiden onder de Nederlandse bevolking. In maart 2000 hebben de Europese lidstaten in Lissabon afgesproken dat de Europese Unie zich binnen tien jaar moet ontwikkelen tot de meest competitieve en dynamische kenniseconomie ter wereld. In de zogenaamde ‘Lissabondoelstellingen’ staat die ambitie vertaald in onder meer het streefcijfer dat in 2020 in alle EU-landen ten minste 40% van de bevolking van 30 tot 35 jaar oud hoog opgeleid moet zijn (Europese Unie, 2009). De Europese doelstellingen waren voor Nederland echter nog niet ambitieus genoeg. Het kabinet Balkenende VI (2007-2010) heeft geponereerd dat in 2020 zelfs de helft van de beroepsbevolking hoger opgeleid moet zijn. Op dit moment is volgens de

gestelde norm slechts 24% van de Nederlandse beroepsbevolking hoog opgeleid (CBS, 2010).

Via haar beleid heeft de Nederlandse overheid, i.c. het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, een invloedrijke positie in relatie tot de universiteiten en hogescholen. Via de Inspectie van het Onderwijs en de Onderwijsraad oefent ze controle uit op de onderwijsinstellingen. Naast het initiëren van beleidsvoorstellen met betrekking tot het onderwijs, heeft de overheid bovendien de mogelijkheid in te grijpen in de interne organisatie van de onderwijsinstellingen zelf. Daarnaast heeft ze via het financieringsstelsel (bekostiging van onderwijsinstellingen vindt grotendeels en in toenemende mate plaats op basis van studierendementen) de mogelijkheid invloed uit te oefenen op het onderwijsproces (Nieuwenhuizen, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Resumerend kan worden gesteld dat tot de jaren negentig de toegang tot het veld van het hoger onderwijs niet voor iedereen was weggelegd en het vooral een beperkte groep binnen de Nederlandse samenleving was die toegang tot het veld kon bemachtigen. Het idee van 'achterstand' bij specifieke groepen binnen de Nederlandse samenleving (arbeiderskinderen, vrouwen en nu kinderen van migranten) heeft de overheid gestimuleerd maatregelen te treffen om de toestroom vanuit deze specifieke groepen te vergroten. Ondanks het feit dat dit lijkt te zijn gelukt, gezien de toenemende instroom van studenten binnen het hoger onderwijs, blijkt eveneens dat dit proces de nodige obstakels kent, hetgeen in het vervolg van dit hoofdstuk zal worden toegelicht.

### *Onderwijs als integratie- en emancipatie-instrument?*

Onderwijs is een belangrijke graadmeter voor succes in de samenleving. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat hoe hoger mensen zijn opgeleid, hoe kansrijker ze in de samenleving zijn (De Graaf, 1992:10). Bovendien wordt onderwijs beschouwd als een aantrekkelijke route om te emanciperen. Door het volgen van onderwijs krijgen studenten inzicht in de hun omringende wereld en worden zij voorbereid zelf actief in die wereld te gaan deelnemen (Nash, 1990:437).

Deze visie en beleid op onderwijs als meest geëigende route om te emanciperen kent een lange geschiedenis. Eerst waren arbeiderskinderen en vrouwen de belangrijkste doelgroep. Op dit moment staan allochtonen centraal binnen het overheidsbeleid gericht op onderwijs (OCW, 2010). De deelname van allochtone studenten aan het hoger onderwijs wordt vanuit de Nederlandse overheid als heel essentieel beschouwd. Onderwijs wordt namelijk al geruime tijd gezien als belangrijk instrument voor sociaal culturele en sociaal economische integratie. De opvatting dat arbeidsparticipatie, en indien dit niet mogelijk is onderwijsparticipatie, kansen bieden aan migranten om succesvol deel te kunnen nemen aan de Nederlandse samenleving, omschrijft Glastra (1999:63) zelfs als 'doxa'. Door het volgen van on-

derwijs, door Jennissen en Hartgers (2006:57) 'het domein van de kansen' genoemd, zouden verschillen tussen mensen met een verschillende etnische achtergrond binnen een samenleving afnemen, waardoor het integratieproces wordt gestimuleerd. Het onderwijs wordt daarbij gezien als 'de grote gelijkmaker' (Phalet, 1998:103). Via het onderwijs zouden mensen zich losmaken van hun sociale, religieuze of etnische verbanden (Pels, 2005:164) en op 'een natuurlijke wijze' economisch en cultureel integreren (Hagendoorn, 2007:50).

Bourdieu is echter kritisch over de rol die het onderwijs heeft ten aanzien van de emancipatie van de bevolking. Hij stelt dat het onderwijs een functie vervult in het in stand houden van maatschappelijke ongelijkheid en sociale verschillen, omdat het in het onderwijs niet alleen gaat om kennis en vaardigheden, maar ook om waarden, normen en opvattingen (Bourdieu en Passeron, 1977:158; Bourdieu en Wacquant, 1992:106). Om succesvol te zijn in het onderwijs is het van belang dat iemand kennis heeft van de culturele praktijken binnen een schoolomgeving en hiermee weet om te gaan. Veel van deze kennis wordt tijdens de opvoeding, dus in de periode voorafgaand aan het onderwijs, verworven, waardoor volgens Bourdieu sociale verschillen zullen blijven bestaan. Dat iedereen binnen het onderwijs gelijke kansen heeft om succesvol te zijn, noemt hij een sociale mythe (Laermans, 1983:36-40). Uit internationaal onderzoek blijkt eveneens dat de verwachtingen die door het volgen van onderwijs ontstaan, niet altijd realistisch zijn. In de praktijk blijkt bijvoorbeeld dat door het ontstaan van zogenaamde 'zwarte scholen' bestaande sociale ongelijkheid wordt gereproduceerd (Cherti, 2008:229). Volgens haar is de aanname dat onderwijs emancipeert en mensen op de sociale ladder laat stijgen, weinig aannemelijk in relatie tot deze scholen.

In het veld van het hoger onderwijs worden volgens Bourdieu de opvattingen van de dominante groep in een samenleving bekrachtigd. Studenten die bijvoorbeeld beschikken over specifiek cultureel kapitaal, zoals kennis, vaardigheden en opleiding, worden als academisch meer getalenteerd beschouwd dan studenten bij wie dit cultureel kapitaal (deels) ontbreekt (Bourdieu en Passeron, 1977; Swartz, 1997:198). Het schoolsysteem wordt in zijn beleving bovendien gemanaged door spelers uit de sociaal en cultureel dominante klassen binnen de samenleving. Dit leidt ertoe leidt dat de habitus van studenten afkomstig uit lagere sociale klassen minder goed aansluit op het schoolsysteem (lees: 'hoger onderwijs habitus'). Door deze gebrekkige aansluiting en het gebrek aan inzicht van docenten in de kwaliteiten van deze studenten, zullen zij eerder en vaker falen in het onderwijssysteem (Nash, 1990:436-440). Achterstanden in het onderwijs worden, vanuit dit perspectief, dus veroorzaakt door het beschikken over een andersoortige culturele habitus van kinderen uit minder dominante groepen binnen een samenleving, waardoor hun spelgevoel (habitus) minder goed is dan van studenten van wie de dominante hoger onderwijs habitus meer is ontwikkeld. Het veld van het hoger onderwijs draagt daarom in de ogen van Bourdieu bij aan het in stand houden van sociale

verschillen tussen de verschillende veldspelers en het uitsluiten van studenten uit lagere sociale klassen. De Graaf (1992:12) stelt eveneens dat wanneer de cultuur van thuis en school op elkaar aansluiten, kinderen op school meer zelfvertrouwen hebben en betere prestaties laten zien. Deze 'culturele hulpbronnen' (ibid, 1992:12) geven deze kinderen een grote voorsprong op school en zorgen voor een goed ontwikkeld spelgevoel.

De kloof in het succes tussen autochtone en allochtone studenten is ook door de Nederlandse overheid gesignaleerd. In de strategische agenda van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap worden allochtone studenten expliciet benoemd. Het rapport benadrukt het belang van onderwijs en studiesucces voor allochtone studenten (OCW, 2007:33-34). Ondanks deze specifieke aandacht voor allochtone studenten, is er nog altijd een achterstand waar te nemen in de deelname van allochtone jongeren aan het hoger onderwijs, ten opzichte van autochtone jongeren. Ten Dam (2002:71) concludeert in dit verband dat vijftientig jaar onderwijsachterstandenbeleid nog altijd geen gelijke kansen heeft bewerkstelligd.

Uit cijfers van de HBO-Raad uit mei 2010 (*Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*), het SCP (Jaarrapport Integratie 2009) en de Inspectie voor het onderwijs uit 2010, blijkt bovendien dat het verschil in rendement tussen allochtone en autochtone hbo-studenten aanzienlijk is. Het diploma-rendement van allochtone studenten in het hbo is gemiddeld 20% lager dan dat van autochtonen (Inspectie voor het onderwijs, 2010:7; 54-55). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap noemt het verschil in afstudeerrendement tussen autochtone en allochtone studenten dan ook zorgwekkend. Autochtone studenten blijken met name in het eerste studiejaar uit te vallen, de studie uitval van niet-westerse allochtonen vindt gedurende de gehele studieperiode plaats (HBO-Raad, 2010).

Zowel de overheid als overheidsinstellingen delen de opvatting dat de studentenpopulatie meer een afspiegeling moet zijn van de Nederlandse (multiculturele) samenleving zelf (De Bie en De Weert, 1998:4). Zij delen eveneens de opvatting dat allochtone studenten meer belemmeringen ervaren en obstakels moeten overwinnen om binnen het onderwijs succesvol te kunnen zijn, hetgeen kan leiden tot vroegtijdige studie uitval (Wolff en Crul, 2003b). Er worden inmiddels gezamenlijke inspanningen ondernomen om vroegtijdige studie uitval te beperken. De G4-G5-gelden zijn een voorbeeld van subsidies die de overheid aan onderwijsinstellingen heeft verstrekt om de vroegtijdige studie uitval onder allochtone studenten te beperken.

Er zijn inmiddels verschillende onderzoeken verricht waarbij vroegtijdige studie uitval onder allochtone studenten centraal staat. In deze onderzoeken is een aantal patronen zichtbaar. Als oorzaken van deze studie uitval komen verschillende factoren naar voren, die door Wolff en Crul (2003b:18) worden geclusterd in studentkenmerken, opleidingskenmerken en omgevingskenmerken. De HBO-Raad stelt

dat vooropleiding (mbo) en etniciteit van grote invloed zijn op het verloop van iemands studieloopbaan (HBO-Raad, 2010). Ook het SCP wijst in zijn Jaarrapport Integratie 2009 op de gebrekkige aansluiting van het mbo op het hbo, een route die veel allochtone studenten blijken te nemen (SCP, 2009:123). Overige factoren die volgens het SCP van invloed zouden zijn op het studiesucces van allochtone hbo-studenten zijn de lage sociaal economische status van de gezinnen waaruit de studenten afkomstig zijn, de relatief hoge leeftijd waarop deze studenten een hbo-opleiding starten, waardoor ze sneller geneigd zijn hun studie te beëindigen en een gezin te stichten als de studie moeizaam verloopt en ten slotte wijzen ze op de minder goede taalvaardigheid van allochtone studenten die hen belemmert bij hun studie. Bink (2005:12-13) wijst daarnaast op de huidige onderwijscultuur, waarin assertiviteit, zelfstandigheid en een gelijkwaardige omgang met docenten centraal staan. Kenmerken die volgens haar niet zouden aansluiten op de cultuur die allochtone studenten van huis uit hebben meegekregen. Tevens wijst ze op factoren die voortkomen vanuit de etnische of culturele achtergrond van studenten, zoals de druk vanuit de etnische gemeenschap om te presteren, sociale verplichtingen en de cultuurgebonden regels voor meisjes (ibid, 2005:12-13). Zowel Buijs en Nelissen (1994:194-195) als Hermans (2004a:9) wijzen in dit verband ook op de gebrekkige kennis die bestaat bij allochtone ouders (i.c. Marokkaanse ouders) over het Nederlandse schoolsysteem, hetgeen belemmerend kan werken op de studievoortgang van hun kinderen. Severiens et al (2006) wijzen daarom op het belang van een sociaal veilige onderwijscontext. Niet westerse allochtonen blijken meer belang te hechten aan ondersteuning en begeleiding vanuit de opleiding dan autochtone studenten, omdat die ondersteuning en begeleiding vanuit de thuissituatie minder vanzelfsprekend is. In het Jaarrapport Integratie van het SCP uit 2007 staat eveneens vermeld dat 'een zorgzame leeromgeving' voor allochtone studenten van groot belang is. Ook andere onderzoeken laten zien dat succesvol zijn tijdens de studie mede wordt bepaald door de onderwijsomgeving zelf en de mate waarin die door studenten als prettig en veilig wordt ervaren (Phalet, 1998:105;107-114; Ten Dam, 2004:285). De Bie en De Weert (1998:4) stellen dan ook dat hoger onderwijsinstellingen niet alleen zorg moeten dragen voor goed onderwijs in brede zin, maar tevens rekening moeten houden met de sociaal culturele en religieuze achtergrond van de deze studenten binnen de onderwijscontext zelf.

Uit het voorgaande blijkt dat deelname aan het hoger onderwijs voor specifieke groepen studenten niet automatisch tot succes leidt. Dekkers (1999:4) constateert in dit verband dat '*het onderwijs niet zo goed in staat is bij alle lagen van de bevolking talent op te sporen en tot ontplooiing te brengen*'. De opvatting dat onderwijs emancipeert en ertoe leidt dat sociale verschillen worden verkleind, blijkt in de praktijk niet altijd op die manier uit te werken. Het verschijnsel dat allochtone studenten minder succesvol zijn in het hoger onderwijs wordt inmiddels door de overheid en onderwijsinstellingen erkend. Dat er vele factoren bestaan die hierop



van invloed zijn, is inmiddels ook vastgesteld. Het gaat daarbij niet alleen om kenmerken van de student zelf, maar ook om invloeden vanuit de omgeving van de student of de wijze waarop de opleiding is georganiseerd. Al deze factoren kunnen ertoe leiden dat een student vroegtijdig de studie beëindigt en het veld van het onderwijs verlaat.

### *Ambigüiteit binnen het veld*

In de dagelijkse praktijk blijkt dat veel scholen de relatie tussen de reproductie van structuren en routines in het onderwijs en het herkennen en omgaan met culturele verschillen en sociaal-culturele ongelijkheid tussen leerlingen als complex ervaren. Die relatie blijkt regelmatig onder spanning te staan (Bauman, 2004:1). De ‘opname’ van nieuwe actoren in het veld van het onderwijs blijkt daardoor niet altijd probleemloos te verlopen. Met name de toestroom van allochtone studenten zorgt ervoor dat voor onderwijsinstellingen niet alleen kansen, maar ook nieuwe vraagstukken ontstaan. Gesteld is dat in het bijzonder de vroegtijdige studie uitval onder allochtone studenten een belangrijk punt van zorg blijkt, voor zowel de overheid als voor de onderwijsinstellingen zelf (Crul en Wolff, 2002; Inspectie van het onderwijs, 2010). Bovendien blijkt dat een etnisch diverse klas niet alleen een rijkdom aan ervaringen, opvattingen en gewoonten betekent, maar tegelijkertijd kan zorgdragen voor conflicten en onderlinge frustraties. Resultaat hiervan is dat binnen onderwijsinstellingen op allerlei plaatsen verschillende initiatieven worden ontplooid, gericht op de instroom en het bevorderen van het studiesucces van allochtone studenten en veel onderwijsinstellingen door ‘trial and error’ proberen deze nieuwe vraagstukken het hoofd te bieden (Inspectie van het Onderwijs, 2010:37-39). Door Pels (2010:18) wordt dan ook terecht vastgesteld dat een eenduidige visie op diversiteit binnen onderwijsorganisaties en de wijze waarop met de hieruit voortvloeiende spanningen moet worden omgegaan, ontbreekt. Dit gegeven heeft overigens betrekking op alle onderwijsniveaus binnen de Nederlandse samenleving en is geen ‘hoger onderwijs probleem’ op zich (ibid, 2010:17-19).

Een aantal hoger onderwijsinstellingen definieert diversiteitbeleid als een kwaliteitsimpuls en beschouwt diversiteit van de studentenpopulatie als een positief gegeven (De Bie en De Weert, 1998; Inspectie van het Onderwijs, 2009:10). Desalniettemin blijkt de praktijk aanzienlijk weerbarstiger. Diversiteitbeleid dat op instellingsniveau wordt geformuleerd, blijkt vaak slechts in geringe mate verweven met het opleidingsbeleid. De Inspectie van het Onderwijs constateerde in 2007: ‘Het lijkt erop dat aandacht voor allochtone studenten geen onderwerp is dat “leeft” binnen de opleidingen’ (Inspectie van het Onderwijs, 2007:7). Van Voorst (2010:73) stelt daarnaast vast dat niet alle docenten zich verantwoordelijk voelen voor het overbruggen van cultuurverschillen en bovendien weinig behoefte voelen daar in het onderwijsproces aandacht aan te besteden.



Ondanks het feit dat zowel uit Nederlands (Wolff en Crul, 2003; Bink, 2005; Severiens et al, 2006) als internationaal onderzoek (Nash, 1990; Lynch en O'Riordan, 1998; Naidoo, 2004) bekend is dat studenten afkomstig uit lagere sociaal economische klassen meer moeite hebben met het zich staande houden binnen 'de' onderwijscultuur, is weinig onderzoek beschikbaar dat ingaat op de 'spelregels' en kapitaalbronnen die domineren binnen het onderwijsveld, evenals op de verwachtingspatronen en affiniteit die de veldspelers, in het bijzonder allochtone studenten, met deze spelregels of interne logica hebben. Het hoger onderwijs draagt die eigen spelregels immers niet altijd even actief uit. De verwachtingen die opleidingen hebben van hun studenten zijn weliswaar terug te vinden in competentiebeschrijvingen en studiewijzers, maar dat betekent niet dat het perspectief op deze beschrijvingen van docenten en studenten hetzelfde is. In de gevoelswaarde van terminologie als 'zelfstandig competenties verwerven', 'kritisch zijn' of 'een zelfsturende houding hebben', blijken aanzienlijke verschillen te bestaan tussen docenten en studenten, zodat veel studenten de verwachtingen die aan hen worden gesteld niet altijd weten in te schatten. Behalve dit verschil is onderwijs waardevormend. In het bijzonder in het contact dat bestaat tussen docenten en studenten, maar ook tijdens de colleges zelf, is sprake van morele opvoeding (Ten Dam, 2002: 76) of disciplinerende, zoals Bourdieu dit verschijnsel heeft genoemd. Met dit proces van disciplinerende zouden studenten uit de dominante groep in een samenleving beter uit de voeten kunnen dan studenten uit andere groepen, omdat volgens hem in het veld van het hoger onderwijs de opvattingen van deze dominante groep centraal staan (Bourdieu en Passeron, 1977:158). Studenten uit de dominante groepen zullen zich daarom meer thuis voelen en beter functioneren binnen de schoolomgeving dan studenten uit andere groepen, voor wie andere opvattingen centraal staan (Bourdieu en Wacquant, 1992:114-115). Internationaal onderzoek toont aan dat studenten die niet behoren tot de dominante groepen in een samenleving zich in het veld van het onderwijs buitengesloten kunnen voelen en gefrustreerd kunnen raken, omdat ze het gevoel hebben dat ze buiten het besluitvormingsproces van het onderwijs en de organisatie worden gehouden (Lynch en O'Riordan, 1998: 471).

Volgens Bourdieu (1974:41) in Nash (1990:436) is het centraal stellen van de spelregels van de dominante spelers en het veronachtzamen van de spelregels van de minder dominante spelers in het onderwijsveld, de voornaamste oorzaak van slecht presterende studenten. Zijn kritiek richt zich in het bijzonder op onderwijsinstellingen die niet toegerust zijn spelregels te formuleren die door elke student worden herkend. Bovendien is hij ervan overtuigd dat er een relatie bestaat tussen de verwachtingen die een student heeft als lid van een specifieke groep om een studie succesvol te kunnen afronden en de daadwerkelijk studieresultaten. Deze verwachtingen worden gevormd door opvoeding en het opleidingsniveau van groepen waarmee iemand zich identificeert (Swartz, 1997:197).

In de dagelijkse onderwijspraktijk blijkt de studiebegeleiding aan studenten door docenten vooral wordt gekenmerkt door een individuele gerichtheid. Dit heeft als consequentie dat allochtone studenten voor docenten als groep minder zichtbaar zijn (Boogaard, 1997). Veel docenten binnen het hoger onderwijs ervaren het bovendien als complex allochtone studenten expliciet de spelregels van het 'onderwijsspel' uit te leggen. Het 'apart' behandelen van allochtone studenten ervaren ze als onprettig. Bovendien is de aanname dat het zich eigen maken van de spelregels een natuurlijk proces zou moeten zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Dit heeft als implicatie dat allochtone studenten zelf op zoek moeten gaan naar deze spelregels. Die zelfstandige zoektocht wordt ernstig bemoeilijkt doordat deze studenten zich in het maatschappelijke veld gestigmatiseerd voelen. Deze positie leidt ertoe dat zij zich ook in het onderwijsveld belemmerd voelen in het contact met 'Nederlanders' en minder snel geneigd zijn of in staat zijn hun uitleg te vragen over de regels van het spel of netwerken te ontwikkelen die hun behulpzaam zijn in dit proces (Wolff en Crul, 2003; De Jong, 2004). Een extra complicerende factor is dat ook vanuit het etnische veld zelf weinig bagage wordt meegegeven om het spel goed te kunnen spelen (Severiens et al, 2006), hetgeen ook zichtbaar is in internationaal onderzoek, bijvoorbeeld onder Turkse jongeren in Duitsland (Mannitz, 2004). Nash (1990:435-440) stelt dat deze omstandigheden ervoor zorgen dat studenten die een minder goede aansluiting ontwikkelen op de dominante logica in het veld, het onderwijs ervaren als '*a culturally alien setting*'. Ze profiteren daardoor minder van de mogelijkheden die het onderwijs hen biedt dan studenten die de dominante spelregels beter beheersen.

Als gevolg van de ongelijke aansluiting van studenten op de dominante veldlogica kunnen binnen het onderwijsproces zelf de nodige barrières en belemmeringen ontstaan die het functioneren van studenten binnen het onderwijsveld in negatieve zin beïnvloeden. Onderwijsinstellingen vormen weliswaar een plaats waar studenten met een verschillende etnische achtergrond elkaar kunnen ontmoeten en vriendschappen kunnen sluiten die hen sociaal en cultureel dichter bij elkaar brengen (Nabben, Yesilgöz en Korf, 2006:59), het risico is eveneens aanwezig dat bestaande vooroordelen door het onderlinge contact juist worden bevestigd (Crul, 2000). Het uitgangspunt dat onderwijs mensen ontwikkelt, houdt geen rekening met het feit dat tijdens het studietraject mensen met een verschillende etnische achtergrond juist verder van elkaar komen af te staan door het onderlinge contact. Samen studeren hoeft immers niet te betekenen dat er ook daadwerkelijk meer onderling contact tot stand komt. In contact komen met studenten met een andere etnische achtergrond kan ook leiden tot een verdere afstand, omdat bepaalde opvattingen in het geheel niet worden gedeeld of iemand andere betekenissen geeft aan gebeurtenissen die plaatsvinden. Ook uit ander onderzoek blijkt dat interetnische contacten binnen de schoolomgeving niet automatisch betekenen dat vooroordelen worden weggenomen of interetnische vriendschappen ontstaan

(Lindo, 2008). Factoren buiten de onderwijsomgeving zelf, zoals de sociaal economische positie van het gezin waaruit de student komt, de invloed van familie, leeftijdsgenoten, eerder opgedane ervaringen of algemene beeldvorming van de eigen etnische groep, blijken een belangrijke rol te spelen in de ontwikkeling van relaties tussen studenten met een verschillende etnische achtergrond en vooroordelen binnen de onderwijsomgeving (ibid, 2008). De opvatting dat onderling contact ook daadwerkelijk tot onderling verbinding kan leiden, lijkt een te simpele gedachte.

Behalve het gegeven dat ‘contact’ in het onderwijsveld niet automatisch ‘vriendschap’ of connectie hoeft te betekenen en het ongemak met de veldlogica de band met de ‘eigen’ groep versterkt in datzelfde veld (De Jong, 2004), blijkt een andere factor eveneens van belang. Scholen vormen weliswaar belangrijke ontmoetingsplekken voor jongeren, maar de kans dat autochtone en allochtone jongeren in Amsterdam elkaar op school ontmoeten is niet groot, blijkt uit het in 2007 uitgevoerde onderzoek *Het sociaal kapitaal van Amsterdamse jongeren* van de gemeente Amsterdam (Bosveld e.a., 2007). Met name in het basis- en voortgezet onderwijs is sprake van segregatie. Een meerderheid van de Amsterdamse kinderen gaat naar een overwegend zwarte of witte school (127 van de 204 scholen), waarvan de grootste groep bestaat uit scholen waar meer dan 75% van de kinderen een niet-westerse allochtone afkomst heeft. Het gaat in dit geval om 91 scholen. Die trend zet zich door in het voortgezet onderwijs. De leerlingenpopulatie blijkt bovendien een afspiegeling te zijn van de buurt waarin de school staat, waardoor de kans dat allochtone en autochtone kinderen met elkaar in contact komen gering is (Bosveld, Wenneker, Ten Broeke, Slot, 2007). Uit recent Europees onderzoek (Dronkers, 2010) blijkt dat op scholen met een grote mate van etnische diversiteit de onderwijsprestaties slechter zijn dan op scholen met een meer homogene samenstelling. Volgens Dronkers kan dit worden geweten aan de focus die op deze scholen noodgedwongen wordt gelegd op het oplossen en overbruggen van verschillen tussen de verschillende leerlingen, hetgeen ten koste gaat van de tijd die aan het onderwijs zelf kan worden besteed. Hij stelt tevens dat het in het bijzonder allochtone kinderen blijken te zijn die zich binnen etnisch diverse scholen bevinden, waardoor hun onderwijsprestaties negatief worden beïnvloed (Dronkers, 2010:20). Gesteld kan dus worden dat autochtone en allochtone kinderen elkaar niet alleen op school en in hun buurt slechts in geringe mate ontmoeten, maar dat ook de kwaliteit van het onderwijsproces wordt beïnvloed door de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Het zijn in het bijzonder allochtone kinderen die daardoor het risico lopen op een gebrekkige aansluiting op het vervolgonderwijs. In haar Jaarrapport Integratie 2010 brengt het SCP een nuance aan in dit beeld. Zij wijst erop dat binnen de groep allochtone kinderen diversiteit waarneembaar is en bijvoorbeeld Afghaanse en Iraanse kinderen juist succesvol zijn op school (in het derde leerjaar van de middelbare school behalen ze bijna dezelfde studieresultaten als autochtone leerlingen) en zij goed vertegenwoordigd zijn in het middelbaar en hoger onderwijs.

*Samenvattend: het veld en zijn spelers*

Bij het beschrijven van het onderwijsveld, is een aantal zaken duidelijk naar voren gekomen. De heersende opvattingen over allochtonen in het onderwijs, met de nadruk op achterstand en emancipatie, versus de dagelijkse leefwereld binnen de onderwijsinstelling zelf, maken de situatie binnen het veld complex. Onderwijs is emanciperend, maar tegelijkertijd disciplinerend en reproducerend. Deze dynamiek kan bij allochtone studenten tot frustraties leiden. Bovendien ontstaat een situatie waarin onderwijs een vervreemdende werking in relatie tot hun familie kan hebben, terwijl tegelijkertijd het contact met Marokkaanse medestudenten wordt versterkt.

De kern van het werk van Bourdieu wat betreft het hoger onderwijs ligt in zijn streven te laten zien dat het hoger onderwijs bestaande machtsverschillen in stand houdt en sociale ongelijkheid niet opheft. Volgens hem valt er dus wel wat af te dingen op het idee van emancipatie en sociale vooruitgang door het volgen van onderwijs van studenten uit niet-dominante groepen. Het onderzoek van Bourdieu vond weliswaar plaats in een andere context en in een andere tijd, maar het laten zien hoe moeilijk het is voor studenten uit niet-dominante groepen zich te handhaven in het onderwijsveld, is nog altijd behulpzaam in de relatie tussen allochtone studenten en het hoger onderwijs in de huidige tijd. Het kan immers niet worden ontkend dat allochtone studenten in het hoger onderwijs obstakels en belemmeringen ervaren, die voortkomen uit een gebrek aan kapitaal en een minder ontwikkeld spelgevoel, wat het omgaan met de dominante logica in het veld bemoeilijkt. De dwingende veldlogica kan voor deze spelers uit minder dominante groepen beperkend zijn, waardoor deze spelers zich in het onderwijsveld minder thuis voelen. De in verhouding tot autochtone studenten hoge vroegtijdige studie uitval is een van de kenmerken van deze moeizame positie binnen het onderwijsveld.

Ondanks het feit dat de heersende opvattingen over onderwijs (emanciperend) en allochtonen (achterstand) al geruime tijd bestaan, is binnen het veld van het onderwijs wel degelijk een grote dynamiek zichtbaar. Het zijn in het bijzonder de toestroom en veranderde samenstelling vanaf de jaren negentig van het aantal spelers binnen het veld die opvallen. De groei van de studentenpopulatie en haar toegenomen heterogeniteit, hebben een grote impact op het veld. Niet zozeer doordat deze nieuwe spelers over veel macht beschikken, maar wel omdat al geruime tijd blijkt dat veel van deze spelers moeizaam aansluiting vinden in het veld. Zowel vanuit de overheid als vanuit de onderwijsinstellingen zelf worden daarom diverse pogingen ondernomen om de spelregels binnen het veld inzichtelijker te maken voor de nieuwe spelers, dit onder de noemer van diversiteitsbeleid. Deze ontwikkeling is overigens niet uitsluitend gericht op de nieuwe spelers, maar heeft ook andere doelen: economische participatie, integratie en verhoogde studierendementen.

Tot de jaren negentig was het volgen van hoger onderwijs voorbehouden aan een beperkte elite. Jarenlange stimulatie van specifieke ‘achterstandsgroepen’ door de overheid, eerst arbeiderskinderen, toen vrouwen en momenteel allochtonen, heeft ertoe geleid dat het aantal studenten binnen het hoger onderwijs sterk is toegenomen. De instroom van, in het bijzonder, allochtone studenten heeft het veld complexer gemaakt en heeft zorg gedragen voor nieuwe vraagstukken voor de overheid en onderwijsinstellingen en een toegenomen aandacht voor de positie van allochtonen in het hoger onderwijs. Deze toegenomen aandacht wil overigens niet zeggen dat de interne logica van het veld voor iedereen inzichtelijk is. In het bijzonder op de werkvloer wordt door docenten en studenten geworsteld met onderlinge verwachtingen en het naleven van de geldende spelregels.

Marokkaanse studenten zijn met een opmars bezig wat betreft hun opleidingsniveau, in het bijzonder vrouwelijke studenten (SCP, 2009). Het blijkt dat vooral binnen de groep Marokkaanse Nederlanders in vergelijking tot andere migrantengroepen, grote verschillen in opleidingsniveau tussen de eerste en tweede generatie bestaan (Huijn, Gijsberts en Dagevos, 2010:306). Toch is succes binnen het onderwijsveld voor veel Marokkaanse studenten geen vanzelfsprekendheid. Dit veld blijkt voor de studenten een veeleisende en complexe omgeving te zijn, waardoor ambivalente gevoelens over hun studieloopbaan kunnen ontstaan. In het vervolg van dit hoofdstuk probeer ik meer in detail te laten zien welke aspecten dit proces voor deze specifieke spelers in het veld zo complex maken. Het gaat daarbij zowel om aspecten die een directe relatie hebben met het onderwijs zelf, als om aspecten die indirect doorwerken op de studenten. Ik zal eerst de positie van Marokkaanse studenten binnen het Nederlandse onderwijs uitwerken, daarna analyseer ik aan de hand van de empirische gegevens hoe Marokkaanse jongeren aankijken tegen de dynamiek in het onderwijsveld. Tevens beoog ik inzicht te geven in de wijze waarop deze studenten hun weg zoeken binnen de onderwijsomgeving, met als doel na te gaan wat de invloed daarvan is op hun identiteitsvorming.

## **6.2 Studeren in een complexe omgeving. De positie van Marokkaanse jongeren in het Nederlandse (hoger) onderwijs**

Marokkaanse studenten worden door Wolf en Crull (2003:7) als ‘een vrij nieuwe groep in het hoger onderwijs’ getypeerd. Desalniettemin is er al geruime tijd veel aandacht voor de leerprestaties van Marokkaanse jongeren in Nederland. Veel Marokkaanse kinderen blijken met een (taal) achterstand het Nederlandse onderwijs in te komen, die veelal tijdens de lagere schoolperiode niet meer wordt ingehaald. Tevens is sprake van een grote vroegtijdige studie uitval binnen de groep Marokkaanse jongeren. De positie van Marokkaanse jongeren in het Nederlandse onderwijs laat dan ook een tweezijdig beeld zien. Er is een groep jongeren zicht-

baar die successen boekt in het onderwijs, wat gelet op het lage opleidingsniveau van veel Marokkaanse ouders een bijzondere prestatie is (Gijsberts en Herweijer, 2009:100-103), naast een aanzienlijke groep jongeren die het niet goed doet op school (Crul en Heering, 2008:84). Het blijkt dat bijna 60% van de Marokkanen tussen 20 en 24 jaar niet beschikt over een startkwalificatie, hetgeen een voltooide mbo-opleiding, havo of vwo inhoudt (Nieuwenhuizen, 2006).

Ondanks successen die door Marokkaanse jongeren in het onderwijs worden geboekt, blijkt de achterstand ten opzichte van autochtone jongeren nog altijd aanzienlijk te zijn, in het bijzonder op het gebied van taal (Nieuwenhuizen, 2006; Dronkers, 2010). Dit komt tot uitdrukking in de adviezen die Marokkaanse kinderen krijgen na de basisschool. Slechts 23% van de Marokkaanse kinderen krijgt een havo/vwo advies, in vergelijking tot 50% van de autochtone kinderen (Herweijer, 2009:105-106). Dit impliceert dat Marokkaanse kinderen die uiteindelijk in het hbo terecht komen vaak een lange onderwijsroute hebben afgelegd. Volgens Crul is deze weg vaak ten onrechte zo lang, omdat talenten en competenties van Marokkaanse kinderen op de basisschool niet altijd worden herkend (Crul et al, 2008), hetgeen tot frustraties bij deze jongeren kan leiden (Caubet, 2006).

Ondanks deze lange onderwijsroute laat de participatie van Marokkaanse studenten in het hoger beroepsonderwijs een stijgende lijn zien. De instroom is in de afgelopen tien jaar meer dan verdubbeld (Nieuwenhuizen, 2006). In het studiejaar 1996-1997 hadden zich 800 Marokkaanse studenten ingeschreven als eerstejaarsstudent. In het studiejaar 2000-2001 waren dat ruim 1300 eerstejaarsstudenten en in het studiejaar 2007-2008 waren dat er bijna 2200. In het studiejaar 2007-2008, gemeten over alle studiejaren, bedroeg het aantal Marokkaanse studenten in het hoger beroepsonderwijs 8100 en in het studiejaar 2010-2011 bedroeg dit aantal 9678. Uit het Jaarboek Onderwijs in Cijfers 2008 van het CBS blijkt tevens dat er meer Marokkaanse meisjes binnen het hoger onderwijs studeren dan Marokkaanse jongens (CBS Statline).

De positie die Marokkaanse jongeren in het hoger beroepsonderwijs innemen, kan ook als tweezijdig worden getypeerd. Enerzijds neemt de toestroom van Marokkaanse studenten toe en doen in het bijzonder vrouwelijke studenten het goed, anderzijds blijkt de studie uitval hoger dan bij autochtone studenten en is de studieduur langer (Nieuwenhuizen, 2006; Jaarrapport Integratie 2010).

Eerder in dit hoofdstuk is gesteld dat studeren in het hbo en het in contact komen met autochtone medestudenten niet wil zeggen dat deze contacten zorgen voor onderling respect, inzicht in elkaars denk- en leefwereld en vriendschappen tot stand komen (Wolff en Crul, 2003; Lindo, 2008). Ook blijkt de onderwijsomgeving zelf en het contact met docenten een belemmerende factor te zijn voor allochtone studenten bij het succesvol afronden van een hbo-opleiding (Severiens en et al, 2006). Het onvermogen van docenten om met vraagstukken van multiculturele aard om te gaan, in combinatie met het huidige tijdsbeeld waarin Marok-



kaanse jongeren niet als positief worden gekenschetst, kan leiden tot frustratie en vroegtijdig studie uitval (Pels, 2010). Bovendien blijken Marokkaanse ouders veelal een ambivalente rol te spelen. Enerzijds zijn ze onbekend (gebleven) met het Nederlandse schoolsysteem en anderzijds leggen ze een grote druk op hun kinderen succesvol te zijn in het onderwijs. Het gevoel te hebben dat niet alleen de eigen ambities, maar ook de (nooit waargemaakte) ambities van hun ouders moeten worden vervuld, legt een grote druk op Marokkaanse studenten.

In het hoger onderwijsveld zijn Marokkaanse studenten relatief nieuwe spelers, die zich vooral op het niveau bevinden van de dagelijkse leefwereld binnen het onderwijs en daar tegen de nodige barrières en obstakels aanlopen. Het omgaan met de andere, vaak meer dominante, veldspelers, het moeizaam afstand kunnen doen van het stereotype beeld van ‘de Marokkaan’, zoals dat in de Nederlandse samenleving van hen bestaat, evenals het idee van ‘achterstand’ en het gebrek aan kapitaal, in combinatie met ervaren druk tot presteren vanuit de ouders, leiden ertoe dat veel Marokkaanse studenten hun positie binnen het onderwijsveld als complex ervaren. In het laatste deel van dit hoofdstuk wil ik deze ervaringen van de Marokkaanse studenten binnen het onderwijsveld zelf laten zien.

### **6.3 De route naar onderwijssucces is geplaveid met hobbels**

School, en in het bijzonder het (toekomstige) HBO-diploma, speelt een belangrijke rol in het leven van Marokkaanse studenten. Het beschikken over een HBO-diploma betekent in hun ogen onafhankelijkheid, succes en het uitzicht op een rijk leven. Het voor ogen hebben van een duidelijk doel betekent overigens niet dat de weg ernaartoe zonder obstakels verloopt. Uit eerdere onderzoeken (De Valk en Crul, 2008; Crul et al, 2009; Herweijer, 2009) blijkt dat Marokkaanse studenten als ‘stapelaars’ kunnen worden getypeerd, hetgeen wil zeggen dat ze de lange onderwijsroute (vmbo, mbo, hbo) hebben gevolgd. De studieroute blijkt sterk bepalend te zijn voor het studiesucces binnen het hoger onderwijs. Studenten die de lange route volgen, blijken vaker vroegtijdig uit te vallen (Wolff en Crul, 2002:8).

De studenten uit dit onderzoek zijn via het mbo (grotendeels de mannelijke studenten) en via de havo (iets meer dan de helft van de vrouwelijke studenten) het hoger onderwijs ingestroomd. Een aantal studenten dat via het vmbo en het mbo het hbo heeft bereikt, is veelvuldig bij me teruggekomen op de ‘te’ lange onderwijsroute die ze in hun ogen noodgedwongen hadden afgelegd. Die lange studieroute leidde bij een aantal studenten, zowel mannelijke als vrouwelijke, tot negatieve gevoelens en een periode waarin binnen en buiten schooltijd de bloemetjes werden buitengezet. Niet alleen uit frustratie, maar ook het te eenvoudige schoolniveau daagde hen niet uit zich maximaal in te zetten.



*'Ik ben via het vmbo en het mbo naar het hbo gegaan. School was echt nooit een issue voor mij. Het ging me te gemakkelijk af. Ik ging naar school als ik zin had, er werd toch nooit gecontroleerd en niemand vroeg waarom je tijdens de vorige les afwezig was geweest. Ik zag school meer als een soort buurthuis waar je naartoe ging als je zin had. Tijdens de lessen maakten we lol en verder deed ik nooit mijn huiswerk en toch haalde ik alles. Toen was het best een leuke tijd, maar achteraf vind ik dat dingen zo niet mogen gaan' (Dounia, 1987).*

Bovendien voelden 'stapelaars' zich verraden door hun ouders die het advies van de leraren volgden en in hun beleving geen vertrouwen hadden in de capaciteiten van hun eigen kind.

*'Ik kreeg mavo/havo advies op basis van de citotoets, maar mijn leraar van de basisschool vond het beter dat ik naar het vbo ging. Ik wilde dat absoluut niet, maar mijn ouders lieten zich door de leraar overtuigen. Ik voelde me niet serieus genomen, ik wist dat ik veel meer in mijn mars had' (Abdel, 1985).*

*'Ondanks het feit dat ik het goed deed op de basisschool kreeg ik vbo/mavo advies. Ook daar deed ik het heel goed, maar toch moest ik op het vbo blijven en mocht ik niet tussentijds switchen naar de mavo. Ik heb altijd het gevoel gehad dat het een soort complot was tegen mij. Mijn cijfers waren uitsluitend 8 en 9 en toch mocht ik niet naar de mavo. Ik dacht dat het kwam omdat ik een soort voorbeeld was voor anderen en de gemiddelde cijfers een beetje omhoog krikte' (Tamra, 1980).*

Uit deze voorbeelden blijkt dat dominante opvattingen over allochtonen die een onderwijsachterstand hebben, doorwerken in de adviezen die docenten hen geven aan het einde van de basisschoolperiode. Hier is zichtbaar sprake van reproductie van heersende opvattingen over allochtonen binnen het onderwijsveld. Studenten hebben mij veelvuldig laten weten zich onmachtig te hebben gevoeld dit beeld te veranderen. Toch blijkt dat de aanname van de studenten dat sprake is van te lage schooladviezen nuancering behoeft. Uit onderzoeken van de Inspectie van het Onderwijs uit 2007 en 2011 blijkt dat geen sprake zou zijn van systematische onder advisering van allochtone leerlingen in het basisonderwijs.

Dat hun ouders vaak blindelings het advies van de docent opvolgden en bovendien weinig kennis hadden van het Nederlandse onderwijssysteem, heeft bij veel van deze studenten tot frustraties geleid. Het ontbreken van sociaal kapitaal binnen het onderwijsveld, te weten hulp en ondersteuning van familie in het onderwijsproces, blijkt grote consequenties te hebben voor de studieloopbaan van deze studenten. Het ontbreken van inzicht in het Nederlandse onderwijssysteem bij veel Marokkaanse ouders, ervaren de studenten wel degelijk als een belemmering bij hun schoolloopbaan. Bij een aantal van hen is het gevoel achtergebleven dat des-

tijds ‘voor’ hen een studieroute is uitgestippeld die niet hun eigen keuze is geweest. Als hun ouders actiever hadden opgetreden en meer kennis hadden gehad van de verschillende studietrajecten, was dit niet gebeurd, stellen ze. Hier is een parallel te trekken met kinderen uit lagere sociaal economische klassen, waar ouders eveneens over minder inzicht beschikken in het onderwijssysteem en voorgedaande paden meer gangbaar zijn.

Een student vertelde met grote waardering dat zijn vader wel tegen het advies van de leraar durfde in te gaan. Zijn vader stelde dat zijn zoon meer in zijn mars had dan het mavo advies dat de leraar hem had gegeven. Het resultaat van dit gesprek was dat hij naar de brugklas mocht en vervolgens naar de havo ging.

Behalve het moeten opboksen tegen dominante opvattingen over allochtonen in de samenleving, blijken veel mannelijke studenten nog een andere belemmering te ervaren tijdens hun schoolloopbaan. Namelijk het gevoel te hebben te moeten kiezen tussen het horen bij de (vaak Marokkaanse) vriendengroep en het succesvol zijn op school. Binnen de vriendengroep, die veelal op straat bij elkaar komt, zijn andere opvattingen van succes en aanzien geldig, zoals bijvoorbeeld ‘stoer’ gedrag en het beschikken over geld. Studeren en serieus bezig zijn met een opleiding worden door deze groepen veelal als negatief gezien. Dat zij daarmee afwijken van de dominante opvattingen binnen de Nederlandse samenleving en het ‘wij-zij’ gevoel daardoor wordt versterkt, is ook door Hermans (1994) en De Jong (2007) geconstateerd. Veel mannelijke studenten kampten daardoor met loyaliteitsconflicten, omdat ze ondervonden dat beide leefwerelden moeilijk te combineren waren.

*‘Via de mavo en havo kwam ik op het hbo. Mijn studietijd kenmerkte zich door het verliezen van allochtone vrienden, zij gingen niet studeren of deden al langer helemaal niets meer aan school. Hoe verder ik met mijn opleiding kwam, hoe meer Nederlanders er overbleven in vergelijking tot allochtonen. Uiteindelijk zat ik met een Turkse jongen in de klas en voor de rest alleen nog maar Nederlanders. Je merkt dat je toch losser raakt van je eigen groep. Je groeit een beetje uit elkaar. Ik deed mijn best op school, de rest rommelde maar wat aan. Ik vind het niet echt jammer ofzo, maar toch blijf je met hen verbonden. Ik merkte ook dat ze anders tegen me aan gingen kijken. Toen ik op de havo zat, noemden ze me spottend ‘drs’ (Aziz, 1980).*

*‘Ik heb tijdens mijn middelbare schoolperiode echt moeten kiezen: met mijn vrienden meegaan of voor mezelf kiezen. Ik heb voor mezelf gekozen en dat betekende dat ik vrienden van vroeger heb moeten achterlaten. Met sommige van hen is het slecht afgelopen, ze zijn in de criminaliteit beland of doen helemaal niets met hun leven. Ik vond het best moeilijk ja om die keuze te maken, je voelt je toch in een spagaat zitten. Je neemt afstand van mensen met wie je je etnische achtergrond deelt. Ook was het moeilijk een arme student te zijn en hard te moeten*

*werken, terwijl zij rijk waren door allerlei criminele handeltjes. Marokkanen vinden uiterlijk en materie belangrijk en zijn in een voortdurende concurrentiestrijd met elkaar verwickeld. Die richtingenstrijd die ik voerde, duurde ongeveer tot mijn vijftiende, toen heb ik voor mezelf het besluit genomen niet op het verkeerde pad te belanden en ben me op mijn studie gaan richten. Vanaf dat moment kreeg ik een soort van rust over mij, ik had mijn keuze gemaakt en ging me richten op mijn eigen doelen' (Faisal, 1983).*

Vrouwelijke studenten zijn niet tegen vergelijkbare situaties aangelopen, eenvoudigweg omdat hun leefwereld beperkter was en zij niet in de gelegenheid waren op straat te 'hangen'. Dit had tot gevolg dat zij door de jaren heen serieuzer met hun opleidingen zijn omgegaan dan mannelijke studenten, hetgeen eveneens in ander onderzoek naar voren komt (Bouw et al, 2003). Bovendien stellen vrouwelijke studenten vaker de adviezen van hun ouders te volgen dan mannelijke studenten dat doen. Een vrouwelijke studente merkt bijvoorbeeld op dat wanneer haar ouders zeggen dat ze aan haar huiswerk moet gaan, ze dat ook doet, terwijl mannelijke studenten hun ouders voorhielden klaar te zijn met hun huiswerk en op straat gingen voetballen. Tevens komt naar voren dat vrouwelijke studenten thuis meer over school praten met hun ouders, hun broers en zussen en daar zelf ook veel steun aan ontlenden. Mannelijke studenten houden schoolse aangelegenheden meer voor zichzelf, wat in ander onderzoek (Crul en Heering, 2008:80) eveneens is beschreven.

*'Als mijn ouders niets over school vragen, vertel ik eigenlijk ook niets' (Moustapha, 1986).*

*'Thuis praat ik helemaal niet over school. Mijn ouders weten toch niet wat ik doe, ze snappen het ook helemaal niet. Ik zie het voor me dat ik op een dag thuis kom en achteloos mijn HBO-diploma laat zien, daar kan ik me nu al op verheugen: "kijk, pa en ma, hier is het diploma dat ik heb gehaald"' (Abdel, 1985).*

Marokkaanse studenten beschouwen hun studie als een instrument voor een succesvol leven. Dat wil overigens niet zeggen dat hun studieloopbaan vlekkeloos verloopt. Opvattingen uit het veld van de minderhedenpolitiek, zoals de opvatting dat allochtone kinderen een leerachterstand zouden hebben, blijken door te sijpelen in het veld van het onderwijs, waardoor studenten zich ernstig beperkt voelen in hun kansen op ontplooiing. Bovendien voelen ze zich onmachtig dit beeld te veranderen, te meer omdat hun ouders vaak geen stelling nemen tegen adviezen die docenten geven wat betreft de studieloopbaan van hun kinderen. Ook het ontbreken van sociaal kapitaal in de vorm van ondersteuning vanuit hun ouders, ervaren veel studenten als belemmerend. Mannelijke studenten ervaren nog een extra obstakel

bij het focussen op hun studie en dat is het afstand nemen van de ‘straatgroep’, waarbinnen andere normen voor succes gelden. Een goede opleiding blijkt in de praktijk nog geen gebaand pad te zijn.

#### 6.4 Balanceren tussen eigen en andermans verwachtingen

*‘Mijn ouders zeiden altijd dat we onze kansen moesten grijpen, kansen die ze zelf nooit hadden gehad. Mijn vader zegt vaak van “als ik toen...”, “had ik maar toen...”, “was ik maar...”. Hij benadrukt dan vervolgens dat wij de dingen op het juiste moment moeten doen’ (Zafia, 1985).*

De ouders van de studenten zijn voor het overgrote deel niet of slechts laag opgeleid, veel moeders zijn analfabeet. Toch speelde het thema ‘school’ een belangrijke rol binnen de familie. Het merendeel van de studenten geeft aan dat hun ouders weliswaar niet alles begrepen van het onderwijssysteem in Nederland, maar wel ouderavonden bezochten en hun kinderen wezen op het belang van een goede opleiding. Het beschikken over een goede opleiding werd door de ouders gezien als zekerheid voor de toekomst. Een mannelijke student vertelde dat zijn ouders hun kinderen altijd hadden voorgehouden dat als je niet je best deed op school je dan schoonmaker zou worden. Hij en zijn broers en zussen ervoeren dat vooruitzicht als een waar schrikbeeld, waarmee ze in hun vroege jeugd voortdurend werden geconfronteerd. Het leidde ertoe dat ze erg hun best gingen doen op school.

Door alle studenten wordt benadrukt dat ze van kinds af aan van hun ouders te horen hebben gekregen dat ze op school goed hun best moesten doen. Een aantal noemde de prominente aandacht van de ouders voor de schoolloopbaan van hun kinderen zelfs ‘een typisch Marokkaans’ verschijnsel, iets dat alle Marokkaanse ouders zouden doen. Veel van de Marokkaanse ouders hebben hun kinderen altijd voorgehouden dat ze naar Nederland zijn gekomen om hun kinderen in staat te stellen te gaan studeren, een mogelijkheid die zij nooit hebben gehad. Het is vervolgens aan hun kinderen de taak er via een goede opleiding voor te zorgen dat ze een beter leven krijgen dan hun ouders hebben gehad.

*‘School speelde in ons gezin een heel belangrijke rol, dat is wel iets dat uit onze cultuur voortkomt. “Doe je best”, dat wordt tegen elk Marokkaans kind gezegd, dat komt ook voort uit de Islam. Ouders weten gewoon heel weinig van het schoolsysteem, maar willen wel dat hun kind goed presteert. Ze motiveren hun kinderen daarom om het hoogste te halen. Omdat ze niet alles snappen, volgen ze al snel het advies van leraren of decanen, terwijl hun kinderen dat misschien anders zien. Mijn vader heeft wel altijd gezegd dat ik geen techniek mocht gaan studeren. Ik denk dat hij dat met zijn eigen werk associeerde en mij dat wilde*

*besparen. Techniek associeerde hij met laaggeschoold werk en dat wilde hij niet voor mij. Ik moet een beter leven krijgen' (Chadi, 1987).*

*'School speelt in ons gezin een heel belangrijke rol. Ik hoorde elke dag "school is heel goed, je moet goed je best doen". Ik denk dat dat bij ieder Marokkaans gezin zo is. Ouders willen trots zijn op hun kinderen, ze willen dat je een goede opleiding volgt en een goede baan krijgt. Je moet bereiken wat zij niet hebben bereikt. Ze willen niet dat hun kinderen op hetzelfde niveau eindigen als waar zij op zitten. Wij zijn allemaal heel erg gestimuleerd om goed ons best te doen op school' (Sara, 1985).*

*'Mijn ouders hebben me niet een bepaalde richting ingeduwd of mij in hun dromen gestopt, wel waren ze heel stimulerend wat betreft studie. "Maak wat van jezelf, zorg dat je het beter krijgt dan je vader", zeiden ze altijd. Het maakt mij droevig dat mijn vader zich daarmee diskwalificeert. Mijn ouders hebben me, denk ik, meer onbewust gestimuleerd om altijd het hoogst haalbare uit jezelf te halen' (Lotfi, 1970).*

Met uitzondering van één vrouwelijke student voor wie de studieloopbaan een (tijdelijke) breuk opleverde met haar ouders, werd er binnen de gezinnen van de studenten geen onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes wat betreft studeren. Het merendeel van de vrouwelijke studenten stelt dat het met name hun vader was die een motiverende rol speelde in hun studieloopbaan en hen het vertrouwen gaf dat ze het niveau aankonden.

*'Mijn vader vindt school heel erg belangrijk en vraagt er continu naar. Mijn moeder ook wel, maar mijn vader meer' (Warda, 1986).*

Veel moeders houden hun dochters voor een goede opleiding af te ronden om te voorkomen dat ze in dezelfde afhankelijke positie terechtkomen als waarin ze zelf zitten. Het 'onafhankelijk willen zijn' is door vrijwel elke Marokkaanse vrouwelijke student naar voren gebracht tijdens de gesprekken.

*'De positie van veel eerste generatie Marokkaanse vrouwen is uitzichtloos. Mijn moeder kwam op haar 17e naar Nederland en heeft heel veel spijt dat ze nooit is gaan leren. Ze ging trouwen en kreeg kinderen, terwijl ik op die leeftijd nog in de schoolbanken zit. Ik zie mezelf echt niet het leven leiden dat mijn moeder leidt' (Milad, 1983).*

*'Iedereen in ons gezin kan goed studeren. Mijn ouders hebben het belang van een goede opleiding er dan ook echt ingeprent bij ons allemaal. We mochten bijvoor-*

*beeld onder geen beding op ons 16e jaar gaan werken, zoals in veel Marokkaanse gezinnen gebeurde. Veel Marokkaanse kinderen moeten dat omdat er op die manier wat extra geld binnenkomt, of meisjes stoppen met school om hun moeder in het huishouden te helpen. Dat wilden mijn ouders niet, vooral mijn moeder niet. Wij moesten allemaal minimaal hbo van haar halen. Ze heeft ons altijd voorgehouden dat het goed zou zijn voor later, ik ben blij dat ze ons zo heeft gepusht' (Rania, 1985).*

Tegelijkertijd blijkt dat veel moeders zich zorgen maken dat de andere kwaliteiten van hun dochters, zoals kunnen koken en handig zijn in het huishouden, minder worden geactiveerd. Moeders blijken vaak dubbelzinnig, enerzijds willen ze dat hun dochters zich ontwikkelen tot zelfstandige en goed opgeleide vrouwen, anderzijds laten ze doorschemeren dat ze hun dochters het liefst dicht bij zich in de buurt zouden willen hebben.

*'Als ik mijn diploma en een goede baan heb, dan pas mag ik doen wat ik zelf wil. Vooral mijn vader motiveert en ondersteunt me enorm wat betreft mijn studie, maar hij wil daar ook hoge cijfers voor terug zien. Ik denk dat mijn moeder het wel fijn zou vinden als ik zou stoppen met school en haar zou helpen in huis, dat vindt ze gezellig laat ze me vaak weten. Maar dat zou mijn vader nooit toestaan' (Warda, 1986).*

Spanningen tussen generaties als gevolg van de sterke stijging van de mobiliteit speelt met name bij Marokkaanse vrouwelijke studenten een rol. In vergelijking tot hun moeders, die veelal geen of een zeer beperkte scholing hebben gehad, maken zij een enorme (onderwijs)sprong voorwaarts, wat kan leiden tot een dubbele houding bij hun moeders. Enerzijds geven moeders aan heel trots te zijn op hun dochters en hen te stimuleren tot het behalen van diploma's, anderzijds kunnen ze deze ontwikkeling als beangstigend ervaren omdat het (toekomstige) leven van hun dochters zo ver af staat van hun eigen leven en de leefwereld die ze kennen. Veel vrouwelijke studenten vullen daar bij aan dat niet alleen angst bij hun moeder een rol speelt in dit proces, maar dat de druk die op hun moeders wordt gelegd vanuit de Marokkaanse sociale omgeving om hun dochters op niet al te late leeftijd te laten trouwen, ook een belangrijke rol speelt in het tot stand komen van een ambivalente houding bij hun moeders ten opzichte van hun studiesucces.

Het zijn overigens niet alleen vrouwelijke studenten die de belangrijke rol van hun vader benadrukken bij hun schoolloopbaan. Het merendeel van de mannelijke studenten ziet hun vader eveneens als een belangrijke stimulator bij hun studie. Bovendien stellen ze dat hun vader de contacten met school als een serieuze aangelegenheid beschouwde.

*‘Mijn vader ging altijd naar de ouderavonden en als hij thuis kwam, vroeg mijn moeder altijd hoe het gesprek was geweest. Ik was altijd erg druk op school. Toen ik mijn mbo-diploma haalde, verwees de leraar ernaar en noemde mij “de leider van het kippenhok”. Mijn vader wist niet wat een kippenhok was en vroeg me er thuis naar. Ik antwoordde dat “kippenhok” de naam van onze projectgroep was geweest en dat we als groep erg succesvol waren geweest en ik daarin een leidende rol had gespeeld. Mijn vader lachte en was gerustgesteld, hij zei vervolgens: “Goed zo, mijn zoon, je doet goed je best op school, ik ben trots op je”’ (Hamza, 1981).*

*‘Mijn vader gaf tijdens ouderavonden altijd zijn mobiele nummer aan de leraren met het verzoek hem te bellen als ik mijn best niet deed of iets uithaalde. Hij zei altijd: “Bel me maar in dat geval, dan zal ik laten zien wie er de baas is”. Het leidde er toe dat ik op school altijd gefocust was en ervoor zorgde dat mijn vader nooit gebeld hoefde te worden’ (Chadi, 1987).*

Dat juist vaders een belangrijke rol spelen is een andere uitkomst dan in het onderzoek van Crul en Heering (2008:80) naar voren komt, waar moeders als belangrijkste factor werden gezien in de motivatie en ondersteuning van hun kinderen wat betreft schoolse aangelegenheden. Studenten geven hiervoor als verklaring dat hun vader beter dan hun moeder weet hoe de Nederlandse samenleving in elkaar zit en wat belangrijk is (een goede opleiding) om succesvol te kunnen participeren in diezelfde samenleving.

Ondanks het feit dat hun ouders weinig kennis hadden van het onderwijssysteem in Nederland, is het merendeel van de studenten van mening dat hun ouders geïnteresseerd zijn in hun studie en hun studieresultaten. Een aantal studenten gaf aan dat hun ouders het jammer vonden dat er, zoals tijdens de middelbare schoolperiode het geval was, geen docenten meer bij hen thuis kwamen om over de studievoortgang van hun kinderen te praten. Toch is ook wel enige kritiek waar te nemen vanuit de studenten op hun ouders. De vanzelfsprekendheid waarmee Marokkaanse ouders ervan uitgaan dat hun kinderen op school succesvol zullen zijn, zorgt ervoor dat zij de lat voor hun kinderen heel hoog leggen. Aan de andere kant blijkt dat veel ouders zich, in de beleving van hun kinderen, niet wezenlijk verdiepen in het onderwijssysteem en de impact van een studie op het leven van hun kinderen.

*‘Mijn ouders verwachten gewoon na vier jaar een diploma’ (Abdel, 1985).*

Het voortdurende hameren op het te verwachten studiesucces van hun kinderen, kan er bovendien toe leiden dat studenten faalangst ontwikkelen. In het bijzonder mannelijke studenten ervaren een grote druk als ze succesvolle oudere zussen bo-



ven zich hebben. Van 'een zoon' worden nog hogere prestaties verwacht en niet elke mannelijke student denkt aan dit verwachtingspatroon te kunnen voldoen.

*'Soms denk ik, ik kan niet meer. Dat ik niet meer aan alle eisen die mijn vader stelt kan voldoen. Hij wil dat ik geld inbreng, dus veel werk, hij wil dat ik net als mijn zussen heel succesvol ben op school en bovendien wil hij dat ik aan mijn plichten als zijn zoon voldoe. Toen een oom van mij ziek was en in het ziekenhuis lag, bracht ik mijn vader elke dag naar het ziekenhuis terwijl het wel midden in de tentamenperiode was. Mijn vader vindt dat allemaal doodnormaal, terwijl hij kwaad wordt als ik mijn tentamens vervolgens niet haal. Mijn zussen hebben zich altijd aangepast aan mijn vader, deden het huishouden en waren succesvol op school. Ik ben zijn enige zoon dus van mij verwacht hij nog meer, ik kan het niet en word er heel onzeker van ten aanzien van mijn studie, ik moet van mijn vader goede resultaten halen. Mijn vader maakt mijn leven tot een hel' (Hosni, 1989).*

Een mannelijke student bleek zijn familie het hele jaar niet de waarheid te hebben verteld over zijn studieresultaten en zelfs cijferlijsten te hebben vervalst. Toen bleek dat hij vanwege zijn slechte resultaten niet langer op de hogeschool kon blijven, gaf hij aan dat hij een serieus probleem had omdat hij een schijnleven had geleid in de veronderstelling dat hij zijn studie achterstand nog wel zou inlopen. Zijn drie zussen boven hem hadden allemaal een opleiding behaald aan het hbo of universiteit en hij kon de hoge verwachtingen die zijn ouders van hem hadden niet waarmaken. Hij bleek slapeloze nachten te hebben van de boodschap die hij zijn ouders moest meedelen dat hij zijn studie vroegtijdig moest staken wegens slechte resultaten.

Behalve de druk vanuit hun ouders die studenten ondervinden, ervaren ze soms ook gevoelens van teleurstelling, omdat hun ouders hoofdzakelijk gericht zijn op studieresultaten (hoge cijfers) en minder interesse hebben in de dingen die op school zelf plaatsvinden of weinig inzicht hebben in de moeite die het hun kinderen kost om goede resultaten te behalen.

Bovendien vindt een aantal studenten dat hun ouders te weinig betrokkenheid hebben getoond tijdens de middelbare schoolperiode. Deze studiefase is volgens hen erg belangrijk omdat kinderen op die leeftijd het belang van een goede opleiding nog niet op waarde weten te schatten. Ze zijn van mening dat hun ouders er te veel van uitgingen dat hun kinderen zelf wel wisten hoe ze hun schoolloopbaan moesten vormgeven en er niet bij stil stonden hoe belangrijk aandacht en ondersteuning voor hen was.

*'Mijn ouders hebben me te vrij gelaten, vind ik zelf. Ik zeg dat nu ook tegen ze, dat ze ons toen we klein waren hadden moeten stimuleren, steunen en in de gaten houden. Toch weet ik zeker dat ze het wel willen, maar dat ze gewoon niet weten*

*dat we dat nodig hebben. Bij mij zijn het mijn broers die me stimuleren. Mijn oudste broer zegt ook vaak dat ik blij moet zijn met hem, hij heeft echt alles alleen moeten doen tijdens zijn studie, wij kunnen op hem terugvallen' (Ghita, 1988).*

Behalve de direct of indirect stimulerende rol van hun ouders, blijken oudere broers of zussen van de Marokkaanse studenten een heel belangrijke rol te spelen in de motivatie en begeleiding van hun studerende broers en zussen. Uit verschillende onderzoeken komt eveneens naar voren dat voor Marokkaanse jongeren oudere broers en zussen een belangrijker rol spelen in dit proces dan hun vrienden en leeftijdsgenoten (Crul, 2000; Crul en Heering 2008).

*'Mijn zussen hebben wat school betreft een deel van de moederrol overgenomen, ze snapt het immers ook beter. Ze stimuleerden mij ook altijd om actief te zijn op school, bijvoorbeeld klassenvertegenwoordiger te zijn' (Sara, 1985).*

*'Mijn ouders vonden een mbo-diploma eigenlijk wel voldoende voor mij. Het waren mijn broers die me stimuleerden naar het hbo te gaan, niet mijn ouders' (Amina, 1986).*

Veel studenten hebben inmiddels de coachende taak van hun oudere broers en zussen overgenomen en stimuleren hun jongere broers en zussen om goed hun best te doen op school. Met name jongere broertjes, die in de ogen van de studenten 'erg verwend' zijn, blijken nogal eens de kantjes er vanaf te lopen op de middelbare school en voorkeur te geven aan de omgang met 'slechte' jongens, door een van de mannelijke studenten 'leeghoofden' genoemd. In dergelijke situaties wordt niet alleen door de ouders, maar ook door henzelf ingegrepen en wordt het betreffende broertje gewezen op het belang van een goede studie, waar hard en serieus voor gewerkt dient te worden. Hieruit blijkt dat het niet alleen de ouders zijn die hun kinderen wijzen op het belang van een goede opleiding, maar dat inmiddels verschillende gezinsleden zich deze rol toe eigenen. Bouw et al (2003:121) typeren daarom het schoolsucces van leden van Marokkaanse families als 'een familieproject'.

Ondanks het feit dat Marokkaanse ouders veel belang hechten aan een goede opleiding van hun kinderen, is ambivalentie waar te nemen, in het bijzonder in de relatie tussen moeders en dochters. De 'kloof' die kan ontstaan tussen opvattingen van analfabete moeders en hoogopgeleide dochters, zorgt ervoor dat een aantal moeders dubbele boodschappen uitzendt. Enerzijds zijn ze trots op hun hoogopgeleide dochter, anderzijds draagt het bij tot angst en onzekerheid over de 'nieuwe' wereld waarin hun dochter zich bevindt. Dit proces wordt versterkt door de druk vanuit de etnische gemeenschap om dochters op niet al te late leeftijd te laten trouwen, terwijl veel vrouwelijke studenten het huwelijk juist willen uitstellen om

hun studie te kunnen afronden. Dat veel ouders een grote druk leggen op hun kinderen om succesvol te zijn op school, maar zich de impact van een opleiding niet realiseren, wordt eveneens als belemmerend ervaren. Zichtbaar is dat oudere broers en zussen in dit verband veelal de rol van ouders overnemen en de jongere generatie ondersteuning bieden bij hun schoolloopbaan.

## 6.5 Hardnekkige opvattingen: ‘Ook op school word ik als “Marokkaan” gezien’

*‘Op school voel ik me in de gangen altijd wel op mijn gemak, maar in het eerste contact met docenten is dat niet zo. Ik had het gevoel dat ik me aan het begin van mijn studieperiode extra moest bewijzen, dat ik niet een van “die Marokkaanse gasten” was die toch snel zouden afhaken. In het begin voelde ik me ook echt genegeerd door docenten, ze gingen nooit een individueel gesprek met mij aan, wat ze wel deden met Nederlandse studenten. In het begin voel je je echt een Marokkaanse jongen en niet een gewone student’ (Chadi, 1987).*

Binnen de hogeschoolomgeving komen processen van emancipatie en disciplineren samen. De wil tot ontwikkeling kan botsen met opvattingen van docenten en medestudenten, evenals met het minder goed kunnen interpreteren van de spelregels die binnen het onderwijsveld gelden. De wijze waarop de studenten leren en reageren binnen de hogeschoolomgeving, de spanningen die ze ondervinden waardoor ze soms minder goed presteren, evenals hun beleving van de onderwijscontext zelf, zijn thema’s die hierna wordt toegelicht.

In talloze gesprekken is de sfeer binnen de hogeschool aan de orde gesteld. In eerste instantie gaven de studenten aan dat ze de sfeer als warm en prettig ervaren en het contact met docenten en medestudenten als redelijk goed. Als positieve aspecten zien ze de eigen ontwikkeling via het opdoen van nieuwe kennis, het leren kennen van nieuwe mensen en het opdoen van nieuwe ervaringen, evenals het gevoel te hebben te worden gestimuleerd door medestudenten en docenten. Wanneer werd doorgevraagd, bleken er wel degelijk gevoelens te zijn van onzekerheid, frustratie en ervaringen met discriminatie binnen de onderwijscontext. Ook kende iedereen verhalen van medestudenten of vrienden waarin gevoelens van discriminatie of achterstelling naar voren kwamen. Marokkaanse mannelijke studenten en vrouwelijke studenten met een hoofddoek bleken vaker negatieve situaties te ondervinden dan Marokkaanse vrouwelijke studenten zonder hoofddoek.

Vrijwel iedereen geeft aan erg onzeker te zijn geweest bij aanvang van de opleiding. Onzeker over de eigen capaciteiten om het hbo-niveau aan te kunnen en onzeker in het contact met ‘echte Nederlanders’, die het merendeel van hen slechts in geringe mate was tegengekomen tijdens hun eerdere opleidingen. Die ‘echte

Nederlanders' bestonden zowel uit docenten als medestudenten. Een vrouwelijke student die was gestart aan een andere hogeschool, met overwegend autochtone medestudenten, ervoer het contact met de vele 'echte Nederlanders' als zeer onprettig, ze had het gevoel niet zichzelf te kunnen zijn.

*'Al die Nederlanders in mijn klas, ik voelde me heel klein en onzeker, ik durfde bijna niets te zeggen. Uiteindelijk leidde het tot onderlinge spanningen. Tijdens de ramadan zaten ze bijvoorbeeld steeds flauwe grappen te maken over het feit dat ik niet mocht eten en zij wel. Na een ruzie ben ik er weggegaan. Op deze hogeschool zitten tenminste veel allochtonen, ik voel me er meer thuis' (Latifa, 1990).*

De studenten ervaren een sterk gevoel van ongelijkheid in hun relatie met autochtone studenten, ze stellen dat er weinig raakvlakken tussen hen bestaan. Het merendeel van de Marokkaanse studenten gaat in zijn privésfeer niet of slechts in zeer geringe mate met autochtone Nederlanders om en ook tijdens de vooropleiding hebben weinig studenten ervaringen opgedaan met autochtone Nederlanders. Samenwerken in projectgroepen of 'gewoon' met elkaar omgaan, blijkt niet altijd een eenvoudige opgave.

*'In een projectgroep werken met Nederlanders vind ik lastig. Als ze eerst kritiek op me leveren en daarna weer gewoon aardig willen doen, zo werkt dat niet bij mij. Je zet me eerst voor de hele groep voor schut, dan kan ik niet zomaar weer overgaan tot de orde van de dag' (Chadi, 1987).*

De waarschuwing die veel Marokkaanse kinderen gedurende hun jeugd van hun ouders krijgen om 'Nederlanders' nooit helemaal te vertrouwen, omdat 'ze' op 'Marokkanen' zouden neerkijken, is regelmatig naar voren gebracht en werd altijd gerelateerd aan negatieve ervaringen die zich tijdens het samenwerken in projectgroepen voordeden.

Veel studenten hebben gewezen op het feit dat autochtone studenten andere omgangsregels hanteren en veel (autochtone) docenten autochtone studenten welwillender zouden benaderen dan zij dat bij allochtone studenten doen. Het merendeel van de studenten is ervan overtuigd dat het beeld dat van 'de' Marokkaan in Nederland bestaat, hiertoe heeft bijgedragen. In het contact met medestudenten of docenten worden gevoelens van onzekerheid, ergernis of frustratie veelal niet uitgesproken, wat ertoe bijdraagt dat afstand blijft bestaan en bestaande vooroordelen eerder worden bevestigd dan ontkracht.

*'Marokkanen en docenten staan op voorhand al argwanend ten opzichte van elkaar. Dat komt echt door alle vooroordelen die over Marokkanen bestaan. Ik ben van mening dat alle Marokkanen door docenten over een kam worden geschoren.*

*Je krijgt een oordeel voordat mensen weten wie je bent of wat je kan. Dat maakt het moeilijk voor ons in het algemeen' (Rahmoune, 1988).*

*'Als een Nederlandse student binnenkomt, is het gelijk 'hoi' en als een Marokkaanse student binnenkomt, is het gelijk 'zitten' (Zafia, 1985).*

Dit standpunt wordt overigens niet door iedereen gedeeld. Het zijn met name vrouwelijke studenten die opmerken dat 'Marokkanen nu eenmaal lastig zijn', omdat ze 'brutaal' zijn, moeite hebben met het accepteren van grenzen en het voldoen aan de 'commando's' van docenten. Ook zij verwijzen naar de wederzijdse vooroordelen die bestaan en stellen dat veel Marokkaanse jongeren zich al bij voorbaat 'veroordeeld' voelen. De onzekerheid die in de relatie met docenten en autochtone studenten bestaat, leidt ertoe dat veel studenten bij voorkeur omgaan met andere Marokkaanse studenten en niet gemakkelijk het initiatief nemen voor contact met de overige studenten. De reflex voornamelijk met medestudenten van dezelfde etnische afkomst om te gaan is sterk aanwezig en blijft gedurende de hele opleiding bestaan.

*'Het is gewoon makkelijker, je begrijpt elkaar gewoon beter. Met Nederlanders is het toch anders' (Zahra, 1989).*

*'Wij snappen elkaar toch beter. Onze culturen lijken ook meer op elkaar dan die van echte Nederlanders' (Zafia, 1985).*

Met het woord 'wij' uit het bovenstaande citaat worden alle etnische groepen met uitzondering van autochtone Nederlanders bedoeld. Autochtone studenten worden door de Marokkaanse studenten veelal als hard en zakelijk bestempeld.

Vaak werd gesteld dat 'wij Marokkanen' zich vooral thuis voelen bij andere Marokkanen binnen de schoolcontext. Dat Marokkaanse studenten vaak in groepen met elkaar omgaan, kan volgens de studenten bij 'Nederlanders' negatieve gevoelens oproepen. Marokkanen houden van plezier, merken ze op, wat ertoe leidt dat een groep Marokkanen vaak luidruchtig is. Volgens de studenten betekent dat niet dat Marokkanen lastig zijn, maar dat ze het gezellig hebben met elkaar.

*'Marokkaanse studenten komen vaker in grotere groepen bij elkaar dan andere studenten. Daar komen altijd dingen als gezelligheid, onderonsjes of luidruchtigheid bij kijken. Ik kan me voorstellen dat als je daar naar kijkt vanaf een afstand dat niet voor iedereen leuk overkomt' (Youssre, 1986).*

*'Marokkaanse studenten zoeken elkaar altijd op, daardoor kan het lijken dat ze altijd in grote groepen staan. En dat kan misschien dreigend overkomen' (Chadi, 1987).*

Uit eerder eigen onderzoek blijkt ook dat klassen vaak verdeeld zijn in etnische groepen en dat studenten gedurende de hele studie met medestudenten van dezelfde etnische afkomst blijven omgaan. Stimulansen vanuit de hogeschool om dit proces te doorbreken, zijn vaak niet succesvol. Bovendien bevestigen ervaringen opgedaan door studenten tijdens het werken in projectgroepen het beeld dat men door de jaren heen van elkaar heeft gevormd. In eerste instantie spreekt niemand het hardop uit, maar tijdens latere gesprekken wordt opgemerkt dat de studenten zich in het contact met 'Nederlandse' studenten vaak onzeker en ongemakkelijk voelen en zich daardoor krampachtig gaan gedragen. Veel vrouwelijke studenten geven aan zich erg ingetogen te gedragen, hetgeen zij als in tegenspraak met hun karakter typeren. Mannelijke studenten blijken het ongemakkelijke gevoel juist te maskeren door een meer dominante en onverschillige houding aan te nemen.

*'Veel Marokkaanse jongens zijn het echt zat, al die vooroordelen. Als ze het gevoel hebben dat iemand ze vol met vooroordelen benadert, gaan ze juist een bepaalde houding aannemen die al deze vooroordelen bevestigt' (Hosni, 1989).*

De houding die sommige Marokkaanse mannelijke studenten binnen de hogeschoolomgeving tentoonspreiden, kan overigens op weinig goedkeuring van Marokkaanse vrouwelijke studenten rekenen.

*'Soms denk ik wel eens, jullie doen het ook allemaal zelf. Waarom gedragen jullie je zo dom en brutaal. Door hun (Marokkaanse jongens, MJ) wordt toch telkens weer het stereotype beeld van 'de Marokkaan' bevestigd. Ik heb daar zelf ook last van' (Warda, 1986).*

Regelmatig is opgemerkt dat er niet moet worden gespeeld met de eer van Marokkanen, omdat dit automatisch tot conflictsituaties leidt. Daarnaast stellen veel studenten dat Marokkanen moeilijk grenzen kunnen stellen voor zichzelf en steeds opnieuw moeten worden gewezen op bestaande grenzen: dit kan hier wel en dit kan hier niet.

Unaniem wordt gesteld dat problemen tussen medestudenten en docenten voortkomen uit miscommunicatie en niet zozeer uit cultuur- of etnische verschillen. Door verkeerd te worden begrepen, door iemand in de groep terecht te wijzen of als het gevoel bestaat niet helemaal serieus te worden genomen, worden gevoelens van frustratie aangewakkerd en ontstaan conflictsituaties. De studenten zijn

ervan overtuigd dat dit proces wordt versterkt door bestaande vooroordelen binnen de samenleving over Marokkanen.

*‘Conflictsituaties ontstaan door een gebrek aan begrip van beide kanten en miscommunicatie. Vooroordelen staan gelijk al klaar. Marokkaanse studenten en docenten staan gewoon al argwanend tegenover elkaar. Er ontstaan echt onprettige situaties als docenten al een bepaald beeld hebben van Marokkaanse studenten en zich daar ook naar gaan gedragen, zonder je echt te leren kennen’ (Rahmoune, 1988).*

*‘Een kleine groep verpest het voor ons en veel docenten denken daarom dat alle Marokkanen zo zijn. Dat is echt nadelig voor ons’ (Warda, 1986).*

De studenten merken op dat ‘Marokkanen niet op hun mondje zijn gevallen’ en bovendien vaak geen blad voor de mond nemen. Dat dit bij anderen wel eens tot gevoelens van ergernis en irritatie leidt, realiseren ze zich terdege.

*‘Marokkanen worden vaak als lastig gezien omdat ze niet op hun mondje getrapt zijn. Ze staan open voor discussies en zeggen wat ze denken. Dat zien of ervaren anderen als lastig. Toch interpreteren ze het verkeerd door dit gedrag als lastig te zien. Bovendien is niet elke Marokkaan zo, nu worden we met z’n allen over een kam geschoren, dat is niet goed’ (Aziza, 1984).*

Marokkaanse vrouwelijke studenten zonder hoofddoek geven aan het minst last te hebben van deze onzekerheid in het contact met ‘Nederlandse studenten’ en zeggen te vertrouwen op hun eigen capaciteiten.

*‘In het contact met Nederlanders ben je natuurlijk nooit helemaal jezelf, je moet toch rekening houden met elkaar. Ik ben iemand die er in elke situatie voor gaat, ik ga net zo lang door met knagen tot ik mijn zin krijg, bijvoorbeeld als we overleggen wie welke taken op zich neemt in een projectgroep. Soms voel ik me wel eens belemmerd door Nederlanders, maar dat geldt toch vaker voor anderen, denk ik. Sommige mensen staan minder sterk in hun schoenen dan ik. Ze voelen zich al sneller verslagen, denk ik. Ik weet nog wel dat tijdens een bijles ik met twee andere Marokkaanse studenten de klas inkwam en een Nederlandse medestudent zei dat wij Marokkanen wel weer de les zouden gaan verstoren. Ja, zeg, denk ik dan, ga zelf lekker weg, daar trek ik me niets van aan. Ik zit er ook niet mee’ (Zafia, 1985).*

Behalve door vertrouwen te hebben in zichzelf en ernaar te streven zo onbekommerd mogelijk door te gaan, wordt ook regelmatig verwezen naar het geloof om aan te geven dat ‘respectvol reageren op onrecht’ de beste manier is om met nega-



tieve ervaringen met medestudenten om te gaan. Het geloof fungeert in dit verband als kader van waaruit Marokkaanse studenten handelen en waarmee ze betekenis geven aan situaties die plaatsvinden binnen de schoolomgeving. In hun onderzoek naar Marokkaanse meisjes in Gouda laten Bartels en De Koning (2007:143) eveneens zien dat het geloof door deze meisjes op een strategische wijze wordt ingezet om scholing 'op te eisen'. Bovendien steunt het geloof hen in de opvatting dat de Islam persoonlijke ontwikkeling stimuleert.

Vrouwelijke studenten zijn overigens ook van mening dat zij zich 'nu eenmaal' beter aan verschillende situaties kunnen aanpassen dan mannen en daardoor minder snel gebeurtenissen als negatief zullen ervaren.

*'In veel situaties op school pas ik me aan, dan lukt de omgang met anderen wel goed. Privé ben ik meer kattig. Meisjes kunnen gewoon makkelijker contacten leggen met anderen, jongens hebben het daarin moeilijker. Vrouwen passen zich gewoon altijd meer aan situaties aan dan mannen, dat is op school zo, maar in privésituaties ook' (Milad, 1983).*

Uit het contact dat de studenten met docenten hebben, komt een tweeledig beeld naar voren. Aan de ene kant zijn ze positief over docenten die in hun beleving een open houding hebben naar 'allochtonen' en 'allochtone' studenten met respect behandelen. Aan de andere kant zijn ze kritisch over docenten die hun mening ten aanzien van Marokkanen en moslims duidelijk ventileren, openlijk met hen in discussie gaan over maatschappelijke thema's met betrekking tot Marokkanen en moslims, en studenten het gevoel geven dat er onderscheid wordt gemaakt tussen hen en autochtone studenten.

*'Je moet jezelf echt steeds opnieuw bewijzen, laten zien dat je "anders" bent dan die Marokkanen waarover in de media wordt geschreven. Ook bij sommige docenten is dat zo. Vooroordelen zijn echt hardnekkig' (Hosni, 1989).*

*'Laatst zaten we met een groepje (Marokkaanse studenten, MJ) in de kantine. Er lag een krant op de tafel waarin Geert Wilders en zijn 'kopvoddentax' stonden vermeld. Zonder dat we wisten wie hij was, kwam er een docent bij ons staan en wees op het artikel. Hij gaf aan dat hij het helemaal met Wilders eens was en dat het maar eens afgelopen moest zijn met al die aandachttrekkerij van moslims. Omdat het ramadan was, ben ik niet met hem in discussie gegaan, maar ik vond het een idiote situatie' (Chadi, 1987).*

De relatie met het merendeel van de docenten wordt als instrumenteel gezien. Een docent of decaan is iemand die 'zijn werk' doet. Omdat 'werk' iets zakelijks is, vinden veel studenten ongeoorloofd gedrag zoals te laat komen, spieken of liegen,

minder ernstig. Omdat er geen persoonlijke band bestaat tussen hen en de docent en het gedrag van de studenten puur met school te maken heeft en niet met de docent persoonlijk, stellen ze voor zichzelf dat docenten negatief gedrag minder erg zullen vinden dan wanneer het hun persoonlijk had getroffen.

De studenten zijn van mening dat in het contact met veel docenten het vertrouwen ontbreekt om open te zijn en vertrouwelijke zaken te bespreken, bijvoorbeeld in het geval van belemmerende situaties die van invloed zijn op het studiesucces.

*'Als je open bent naar docenten dan wordt het beeld dat van Marokkanen bestaat nog erger, stel dat je het over erge dingen gaat hebben die thuis gebeuren, dat kan toch niet? Nederlanders gaan dan alleen maar meer lachen, alle vooroordelen worden bevestigd door jouw verhalen dan. Ik doe echt mijn best een redelijk beeld van Marokkanen neer te zetten, dat heeft als consequentie dat ik zelfcensuur toepas in mijn contact met docenten' (Rahmoune, 1988).*

*'Stel je voor dat je een docent in vertrouwen neemt over nare dingen die jou zijn overkomen. Je hebt helemaal geen persoonlijke band met zo iemand en als je iemand daarna weer tegen komt: ik zou me echt schamen. Jij weet niets van die docent, maar hij weet een groot geheim van jou. Dat zou ik echt niet kunnen, je hebt toch het gevoel dat hij iets weet, zijn hele leven lang, en dat gaat over jou!' (Zahra, 1989)*

Veel studenten merkten in dit verband ook op dat de meeste docenten hun privé-problemen toch niet zullen begrijpen. Bovendien leeft het gevoel dat zeer weinig docenten begrip hebben voor situaties waarin Marokkaanse studenten zich bevinden. Docenten proberen deelgenoot te maken van de situatie waarin ze zich bevinden, beschouwen ze daarom als zinloos.

Veel studenten voelen bovendien gevoelens van schaamte als zij niet aan de verwachtingen of verplichtingen van docenten hebben voldaan, omdat zij hen niet willen teleurstellen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het te laat inleveren van stukken, het niet komen opdagen bij afspraken of tentamens, maar ook als het gaat om ernstiger zaken als fraude of diefstal. Daarnaast blijken studenten snel een positieve reactie op een vraag of een verzoek van een docent te geven, ook als ze weten dat ze dit verzoek niet kunnen inwilligen.

*'Het is soms lastig. Dan vraagt een docent je iets voor hem te doen, bijvoorbeeld voorlichting geven, en je weet al dat je op dat moment een andere verplichting hebt. Dan zeg je toch "ja" tegen die docent, maar je komt vervolgens niet opdagen. Je hebt dan wel een vervelend gevoel ja. Je wilt niemand teleurstellen, maar je weet van te voren al dat dat toch gaat gebeuren' (Walid, 1987).*

Omdat het behalen van het hbo-diploma in de beleving van de studenten een voorwaarde is voor een goede toekomst, rekken ze binnen de onderwijscontext hun ethische grenzen in sommige gevallen op, zonder hier al te lang bij stil te willen staan. ‘Het doel heiligt de middelen’ is de opvatting.

*‘Ik wil gewoon mijn doel bereiken, ik wil datgene krijgen wat het beste is voor mezelf. Natuurlijk voel ik me soms wel eens schuldig over bepaald gedrag, maar als het niet wordt opgemerkt dan interesseert het me ook weer niet, ik denk alleen maar dat ik mijn diploma wil halen. Ik vind mezelf wel een beetje egoïstisch, maar zo denk ik op dat moment zelf niet’ (Abdel, 1985).*

Naar de spanningsrelatie die kan ontstaan tussen verwachtingen van de ouders, in de zin van familiale verplichtingen, en verplichtingen vanuit de opleiding, wordt door een groot aantal studenten verwezen.

*‘Verplichtingen voor school en vanuit huis botsen regelmatig. Toch vind ik dat mijn familie altijd voor gaat. Alleen met tentamens kan ik echt niet altijd alles doen wat van mij wordt verwacht, bijvoorbeeld mijn moeder helpen tijdens familiebezoeken of zelf op familiebezoek gaan in het buitenland, maar verder kies ik altijd voor mijn familie’ (Warda, 1986).*

*‘Als ik bijvoorbeeld niet bij een projectgroepbijeenkomst kan zijn, zeg ik altijd dat ik naar de tandarts moet. Nederlanders snappen onze cultuur toch niet. Een tante of oom ophalen bij Schiphol, met je moeder of vader naar de dokter, het heeft geen zin om ze uit te leggen dat je dat gewoon doet voor je ouders. Ik heb er ook geen zin in om erover na te denken hoe ze dan, als je het hebt uitgelegd, tegen je aan gaan kijken. Ze denken dan vast dat ik weer een leuk verhaaltje heb bedacht om ergens onderuit te kunnen komen. Tentamens laat ik meestal wel voorgaan, je moet altijd je belangen afwegen. Maar ik ben niet open tegen mijn projectgroepleden, ik heb echt even geen zin meer in uitleg’ (Chadi, 1987).*

Het vinden van een evenwicht tussen de verwachtingen van ‘thuis’ en ‘school’, evenals het gevoel te hebben te moeten opboksen tegen heersende opvattingen over Marokkanen, zorgt in de beleving van de studenten voor een verzwaring van hun schoolloopbaan. Ook het contact met docenten en autochtone studenten ervaren ze niet altijd als even eenvoudig. Steeds weer komt naar voren dat de studenten het liefst als ‘gewone studenten’ worden gezien en niet steeds herinnerd willen worden aan hun etnische of religieuze achtergrond. Het idee dat zowel docenten als autochtone medestudenten hun in eerste instantie als ‘Marokkanen’ of ‘moslims’ zien, met alle negatieve connotaties, zit diep geworteld.

*'Ik heb het gevoel nooit helemaal voor vol te worden aangezien, niet door docenten, niet door mijn projectgroepleden. Je voelt je altijd 'de Marokkaan' he, ze moeten je altijd hebben'.*

*'Ik heb echt het gevoel dat de meeste leraren in hun hart toch bevooroordeeld zijn en Marokkanen nooit helemaal zullen accepteren, het voelt soms als echt hopeeloos. Ik weet zeker dat ik, als ik blonde haren had, deze problemen nooit zou hebben' (Hosni, 1989).*

Ondanks het feit dat het merendeel van de Marokkaanse studenten van mening is dat de onderwijscontext prettig is en het contact met de meeste medestudenten en docenten goed verloopt, zijn wel degelijk spanningen zichtbaar die voortkomen uit het zich moeizaam bewegen binnen het onderwijsveld. Dit wordt veroorzaakt door een gebrek aan ervaring met 'echte' Nederlanders, resulterend in een krampachtig optreden. De impact van het stereotype beeld van Marokkanen dat ook in het veld van het onderwijs is binnengedrongen, blijkt groot te zijn. Evenals de spanningen die kunnen ontstaan tussen de verwachtingen vanuit de familie wat betreft sociale en familiale verplichtingen en de verplichtingen die vanuit het onderwijs worden gesteld (verplichte aanwezigheid tijdens colleges, deadlines behalen). Al deze factoren zorgen ervoor dat Marokkaanse studenten zich geen dominante positie toe-eigenen binnen het veld van het onderwijs.

## 6.6 Discussie en conclusie

Evenals in de voorgaande twee hoofdstukken is in dit hoofdstuk beoogd Marokkaanse studenten vanuit het perspectief van een veld te beschrijven. Ook in het veld van het onderwijs blijken heersende opvattingen vanuit de samenleving over allochtonen, i.c. Marokkanen, te zijn doorgesijpeld, hetgeen een grote invloed heeft op het zelfbeeld van de studenten. Uit dit hoofdstuk blijkt eveneens dat Marokkaanse studenten binnen de onderwijscontext zelf grote machtsverschillen ervaren, waardoor gevoelens van uitsluiting en frustratie ontstaan. Door de hoge verwachtingen die veel Marokkaanse ouders van hun kinderen op het gebied van schoolprestaties hebben, ervaren veel studenten bovendien een grote prestatiedruk. De gelijktijdige werking van heersende opvattingen, een grote druk vanuit de ouders om te presteren in combinatie met het ervaren van een gebrekkige aansluiting binnen de onderwijscontext, zorgt ervoor dat het proces van identiteitsvorming van Marokkaanse studenten binnen dit veld aanzienlijk wordt gecompliceerd.

Het veld van het (hoger) onderwijs is de afgelopen vijftig jaar aanzienlijk dynamischer en complexer geworden. Onderwijs wordt door verschillende spelers,

waaronder de overheid die in het veld altijd een dominante positie heeft ingenomen, beschouwd als kritische brug naar de samenleving via emancipatie en participatie. Dit perspectief kent een lange geschiedenis, waarbij eerst arbeiderskinderen en later vrouwen centraal stonden. Op dit moment zijn allochtone jongeren de groep waarop wordt gefocust en ontwikkelt de overheid, veelal in samenwerking met overheidsinstellingen, beleid teneinde te stimuleren dat allochtone jongeren niet alleen de weg naar het hoger onderwijs weten te vinden, maar hun opleiding ook weten te voltooien.

Het hoge percentage vroegtijdige studie uitval die onder allochtone studenten bestaat, heeft ertoe geleid dat veel onderwijsinstellingen met behulp van overheids-subsidies dit probleem aanpakken. Specifieke aandacht voor allochtone studenten binnen onderwijsinstellingen is dan ook allang geen bijzonderheid meer. Door dit beleid bestaat het gevaar echter dat allochtone studenten bij aanvang van de studie al als risicostudent (i.c. vroegtijdige studieverlater) worden beschouwd en dat gedurende hun hele studieperiode vraagtekens worden gezet bij hun academische en sociale integratie. Crul en Wolff (2002:7) wijzen eveneens op dit verschijnsel en stellen dat *'de sociale en academische integratie van allochtone studenten wordt geproblematiseerd'*. Niet alleen binnen de Nederlandse samenleving, maar ook in de context van het onderwijs, worden deze studenten dus geconfronteerd met de dominante opvatting van 'achterstand' die zij binnen het onderwijs zouden hebben en de risico's op vroegtijdige studie uitval die dat met zich mee kan brengen.

De toegenomen aandacht voor allochtone studenten binnen de onderwijscontext, betekent niet dat de relaties tussen de verschillende veldspelers op een natuurlijke wijze verlopen. Bourdieu constateerde dat onderwijsinstellingen worden gedomineerd door de heersende klasse, waardoor zij beter met de veldlogica kunnen omgaan. Studenten afkomstig uit dominante groepen in de samenleving zouden zich daardoor beter kunnen ontwikkelen binnen de onderwijscontext dan studenten uit minder dominante groepen. Dit mechanisme zorgt volgens hem voor het in stand houden van sociale verschillen (Bourdieu en Passeron, 1977:158).

Ook uit dit onderzoek blijkt dat er op de optimistische gedachte dat onderwijs emancipeert en mensen dichterbij elkaar brengt wel wat valt af te dingen. Veel Marokkaanse studenten voelen zich niet echt een deelnemer aan het spel. Ze missen niet alleen belangrijke kapitaalbronnen en het benodigde spelgevoel. Ook zijn ze door hun gestapelde studieroute voorafgaand aan het hbo weinig met autochtone leeftijdsgenoten in aanraking gekomen, wat het ontwikkelen van relaties en samenwerken binnen de onderwijscontext ernstig blijkt te belemmeren. Bovendien blijkt dat de aansluiting vanuit het mbo op het hbo te wensen overlaat, waardoor problemen op het gebied van studieplanning en studiehouding kunnen ontstaan. Het ontbreken van een goed spelgevoel heeft niet alleen invloed op het studiesucces van studenten, maar ook op de band met docenten en medestudenten.

De wijze waarop Marokkaanse studenten in dit veld omgaan met hun identiteitsvorming is een belangrijk thema binnen dit onderzoek. De relaties met docenten en medestudenten spelen een grote rol in het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse studenten. Veel Marokkaanse studenten voelen zich vooral 'Marokkaan' of 'moslim' in het contact met docenten en medestudenten. Ze hebben bovendien het gevoel dat heersende opvattingen over Marokkanen binnen de Nederlandse samenleving in deze relaties een rol spelen en dat zij voortdurend worden geassocieerd met het negatieve imago van 'de' Marokkaanse bevolkingsgroep in Nederland en er weinig aandacht bestaat voor de diversiteit binnen de Marokkaanse gemeenschap in Nederland. Dit gevoel leidt ertoe dat veel studenten zich in contacten met docenten of autochtone medestudenten nooit helemaal vrij voelen en vaak het idee hebben iets te moeten goedmaken of compenseren. Het ontbreken van wezenlijk persoonlijk contact, onttaardt veelal in het ervaren van relaties met medestudenten en docenten als instrumenteel in plaats van persoonlijk. In dergelijke relaties wegen ethische dilemma's minder zwaar en gaat het meer om 'what's in it for me'? Veel Marokkaanse studenten blijven de omgang met beide groepen veldspelers gedurende de looptijd van de hele studie als complex ervaren.

Marokkaanse studenten stellen dat zij binnen de onderwijscontext het liefst als een 'gewone' student worden gezien. De publieke ruimte waarin zij op een negatieve wijze worden geconfronteerd met hun 'Marokkaan' of 'moslim' zijn, houden ze het liefst buiten de context van de school. Dat deze opvatting meer wens dan werkelijkheid is, realiseren ze zich terdege. Om hier goed mee te kunnen omgaan, wordt vaak naar het geloof verwezen. Door veel studenten wordt de Islam als een bron van inspiratie beschouwd. Enerzijds omdat het hen richtlijnen geeft voor de in hun ogen vaak problematische omgang met autochtone medestudenten en docenten en het omgaan met negatieve voorvallen tijdens de studie. Anderzijds omdat het geloof volgens de studenten stelt dat je altijd je best moet doen en je het beste uit jezelf moet halen. Dat vanuit de Islam persoonlijke ontwikkeling sterk wordt gestimuleerd, is veelvuldig aan de orde gesteld. Studenten leggen daarbij een relatie met hun studie en voelen zich daardoor niet alleen vanuit zichzelf en hun ouders, maar ook vanuit het geloof gesteund om een goede opleiding te volgen.

Voor Marokkaanse studenten betekent een goede opleiding een succesvolle toekomst. Een belangrijke drijfveer voor veel vrouwelijke studenten is onafhankelijkheid. Ze willen zichzelf kunnen redden in het leven, onafhankelijk van hun (toekomstige) man zichzelf kunnen onderhouden en willen bovendien niet in de positie komen waarin hun moeder zich bevindt.

Resumerend kan worden gesteld dat binnen het veld van het onderwijs verschillende ontwikkelingen zijn waar te nemen, die zorgen voor dynamiek binnen het veld. In dit hoofdstuk is opnieuw gebleken dat de positie die Marokkaanse studenten binnen het veld innemen als complex kan worden getypeerd. Ze zijn niet alleen

‘nieuwkomers’ binnen het veld, maar vormen eveneens een minderheid en beschikken over minder kapitaalbronnen, evenals enige afstand tot het spelgevoel. De kennis die nodig is om een goede veldspeler te zijn, wordt veelal niet tijdens de opvoeding meegegeven, maar ook niet in de onderwijstrajecten voorafgaand aan het hoger onderwijs. Daarnaast belemmeren heersende opvattingen over Marokkanen en een minder goede aansluiting op de veldlogica het ontwikkelen van relaties en netwerken met docenten en autochtone medestudenten.

Ook in het veld van het hoger onderwijs hebben veel Marokkaanse studenten het gevoel dat ze vooral ‘Marokkaan’ zijn. Het is in hun beleving een opgelegde identiteit, waaraan ze zich maar met moeite kunnen onttrekken, hetgeen hen belemmert bij het realiseren van hun individuele doelen. Toch is ook binnen dit veld veel ambitie onder de studenten waar te nemen en is duidelijk geworden dat Marokkaanse studenten actieve actoren, die zich bewust zijn van de keuzes die zij maken en de doelen die ze willen bereiken. Het lijkt erop dat de wisselwerking tussen hun eigen ambities en de normen en verwachtingen die vanuit de verschillende velden worden opgelegd, behoort tot het emancipatieproces waarin deze studenten zich bevinden.

In het volgende hoofdstuk laat ik de onderlinge relaties tussen de velden zien. Uit de empirische hoofdstukken komt naar voren dat de open structuur van velden leidt tot onderlinge beïnvloeding. Deze intersectionaliteit van velden heeft effecten op de actoren zelf en de wijze waarop het spel wordt gespeeld, maar ook op het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse studenten, zoals we in de conclusie zullen zien.





## 7 ‘Ik ben die Marokkaan niet!’

### Samenvatting, conclusie en slotbeschouwing

*‘In het contact met Nederlanders voel je je wel vooral een Marokkaanse jongen. Ik ben me heel bewust van mijn uiterlijk en kleed me expres anders dan veel Marokkaanse jongens. Ik draag bijvoorbeeld geen zwarte jas met een bontkraag, die vind ik niet mooi, of eigenlijk, misschien vind ik hem wel mooi, maar ik koop zo’n jas toch maar niet. Een opgeschoren kapsel vind ik echt niet mooi, dan vind ik het niet zo erg om dat niet te doen. Ik probeer er echt anders uit te zien dan de doorsnee Marokkaan, misschien biedt dat je meer kansen’ (Chadi, 1987).*

In deze studie heb ik het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo-studenten beschreven in relatie tot de drie velden waarbinnen en waartussen ze zich in deze fase van hun leven veelvuldig bewegen. Het ging daarbij om het veld van de minderhedenpolitiek, het veld van de etnische gemeenschap en het (hoger) onderwijsveld. In elk veld woedt een ‘strijd’ om betekenisgeving en is sprake van machtsverhoudingen, waarbinnen de studenten hun positie kiezen. Het is echter niet alleen die strijd zelf, maar ook de kennis en beheersing van de regels die van invloed zijn op de positie die deze studenten innemen in een veld. Het beschikken over kennis en het succesvol beheersen van de regels in het ene veld, betekent niet automatisch dat die regels in een ander veld op evenzoveel goedkeuring kunnen rekenen. Marokkaanse hbo-studenten trachten vooral hun eigenheid en positie te bewaren in de verschillende velden, maar willen er ook graag bij horen. Hun identiteitsvormingsproces kan daarom worden gekarakteriseerd als een voortdurende zoektocht. In het bovenstaande citaat leg ik dan ook de kern van het proefschrift weer: de wens van Marokkaanse hbo studenten erbij te horen.

In dit slothoofdstuk beantwoord ik de hoofdvraag van deze studie: *Op welke wijze vindt identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten plaats in relatie tot de drie centrale velden (minderhedenpolitiek, etnische gemeenschap, hoger onderwijs) waarin en waartussen zij zich bewegen?* Marokkaanse hbo-studenten ervaren een voortdurende druk bij de vorming van hun identiteit. De verschillende veldlogica, de hieruit voortvloeiende disciplinerende en de machtsver-

---

8. De titel van het proefschrift is ontleend aan een uitspraak van Conny Palmen: ‘Ik ben die Palmen niet’ in De Groene Amsterdammer van 16 december 1998. Zij verwees daarbij naar de incongruentie tussen het beeld dat (onbekende) anderen van haar hadden gevormd en het beeld dat zij van zichzelf heeft.

houdingen binnen en tussen de velden zorgen ervoor dat loyaliteiten permanent met elkaar rivaliseren. Tegelijkertijd zijn de studenten zich bewust van de doelen die ze voor ogen hebben. Om deze doelen te kunnen realiseren, proberen ze zoveel mogelijk verbindingen te maken tussen de diverse velden waarin ze zich bewegen en connecties tot stand te brengen met andere veldspelers. Het gaat hier om een proces van betekenisgeving dat niet alleen geconditioneerd wordt door de velden, maar ook nieuwe inhoud krijgt door de actieve handelingen van de studenten. Dit levert een beeld op van doelgerichte jongeren die tegelijkertijd voortdurend moeten laveren tussen verschillende loyaliteiten.

Hoofdstuk twee bevat een theoretische introductie van de begrippen 'veld' en 'identiteit'. Door de verbinding van de veldtheorie van Bourdieu met een constructivistische benadering van identiteit heb ik de rol van de actoren centraler kunnen stellen dan vanuit een veldbenadering gangbaar is. Deze dynamische benadering wordt zichtbaar in de beleving en verhalen van de Marokkaanse hbo-studenten en de wijze waarop ik hun positionering in de drie genoemde velden, met elk hun eigen veldlogica en wisselende machtsbalansen, beschrijf. De vraag 'wie' deze studenten 'zijn' en waar ze bij horen, is vooral situationeel bepaald. Door te bewegen in en tussen verschillende velden staan Marokkaanse hbo-studenten niet alleen bloot aan de disciplinerende werking van die verschillende velden met hun botsende spelregels, maar ontstaat eveneens ruimte voor een bepaalde mate van handelingsvrijheid.

In de empirische hoofdstukken vier tot en met zes werden de velden besproken waarin de studenten zich bewegen. Ik heb daarin geprobeerd een zo nauwkeurig mogelijk beeld te schetsen van hun, soms verwarrende, leefwereld. Daarbij heb ik ook hun eigen vermogen tot reflectie op de keuzes die zij maakten in beeld kunnen brengen. Door het analyseren van de verschillende velden en hun onderlinge wisselwerking, kreeg ik inzicht in de positionering van een specifieke groep jongeren binnen de samenleving, waar veel Nederlanders nogal uiteenlopende voorstellingen van en meningen over hebben, zonder daadwerkelijk contact met hen te onderhouden. Marokkaanse hbo-studenten blijken in staat eigen ruimtes te vinden om hun identiteit in complexe situaties vorm te geven. Op de patronen die daarin zichtbaar worden wil ik hier nog wat verder ingaan. Ik doe dat door eerst de velden afzonderlijk te bespreken en vervolgens in te gaan op de relaties en beïnvloedingsmechanismen tussen de velden onderling.

### *Het veld van de minderhedenpolitiek*

In hoofdstuk vier heb ik betoogd dat in deze studie de focus binnen het veld van de minderhedenpolitiek op het debat over integratie van migranten in Nederland is gericht. Aan dit debat doen verschillende spelers mee, onder meer afkomstig uit de politiek, maatschappelijke organisaties en de media. De machtsverschillen tussen

deze spelers zijn aanzienlijk, niet elke speler beschikt over voldoende kapitaal om zijn visie op integratie naar voren te brengen. Bovendien blijkt het dominante discours over integratie binnen het veld een sterk normaliseringseffect te hebben, waardoor 'afwijkende' visies op integratie minder ruimte krijgen om te worden gehoord. In het veld strijden de actoren om hun posities in het publieke domein, met als doel de acceptatie van hun visie op het maatschappelijke proces van integratie van migranten in Nederland.

Het 'deelnemersveld' aan het integratiedebat is de afgelopen decennia maatschappelijk verbreed, waarbij de invloed van de media steeds belangrijker is geworden en de van oorsprong dominante positie van de overheid langzaam is uitgehold. In dit proces hebben politici die hun opinie over migranten tot speerpunt van hun beleid maakten, evenals de media zelf, een belangrijke rol gespeeld. Bovendien zijn op de vraag wat integratie is, inmiddels verschillende antwoorden geformuleerd (Scholten, 2007): van 'inpassing' en 'integratie met behoud van de eigen culturele en etnische identiteit' is de betekenis verschoven naar individuele verantwoordelijkheid voor participatie binnen de Nederlandse samenleving, waarbij arbeidsparticipatie en scholing als sleutelbegrippen gelden (Entzinger, 1998; Commissie Blok, 2004). Deze verschillende perspectieven hebben er ook toe geleid dat migranten op steeds andere wijze werden omschreven. De benaming 'gastarbeider' in de jaren zestig, onderstreepte hun tijdelijkheid. In 1983 werd de benaming 'minderheid' en zes jaar later 'allochtoon'. Met de term 'allochtoon' verschoven de focus van etnische minderheidsgroepen naar individuele migranten (Entzinger, 1998). Hoewel er dus een verschuiving van perspectief op het integratievraagstuk, met bijbehorende naamswijzigingen plaatsvond, bleven migranten toch vooral als een afwijkende 'probleemcategorie' gezien worden, zowel op sociaal cultureel als sociaal economisch vlak, hetgeen Ghorashi (2006) in haar oratie terecht opmerkt. De invloed van migrantenorganisaties om dit beeld te doorbreken, is vrij gering gebleken.

Na de aanslagen van 11 september 2001 veranderde ook de wijze waarop het debat over integratie binnen de samenleving werd gevoerd. Het denken en spreken over migranten veranderde onder invloed van een nieuw discours, waarin het voor iedereen publiekelijk mogelijk moest zijn in alle, vooral in negatieve, bewoordingen te spreken over migranten in Nederland. Het perspectief op migranten lijkt steeds meer afwijzender te worden en zowel in de politiek als in de media wordt het einde van de multiculturele samenleving gepredikt, omdat culturele en religieuze verschillen tussen de verschillende groepen in de samenleving onoverbrugbaar worden geacht.

Marokkaanse hbo-studenten zijn actoren in dit veld, maar voelen zich geen actieve speler. Zij hebben het idee dat er binnen het veld vooral vóór en óver hen wordt gesproken en dat zij zelf slechts beperkte speelruimte en middelen hebben (of in Bourdieus termen 'kapitaal' missen) om het negatieve beeld dat onder 'Ne-

derlanders' van 'Marokkanen' bestaat te kunnen wijzigen. De studenten hebben het gevoel dat ze binnen het politieke besluitvormingsproces niet worden vertegenwoordigd, geen ingang hebben in relevante media, niet over netwerken beschikken die dit kunnen veranderen (sociaal kapitaal). Daarnaast ontbreekt het hen aan economisch kapitaal (financiële middelen), cultureel kapitaal (scholing) en symbolisch kapitaal (prestige, bijvoorbeeld op basis van religie, heeft in het veld van de minderhedenpolitiek een geringere waarde dan in bijvoorbeeld het veld van de etnische gemeenschap). Met zo weinig kapitaal, van welke aard dan ook, is het niet verwonderlijk dat de studenten zichzelf als zwakke en kwetsbare veldspelers typeren.

De wijze waarop het integratiedebat in Nederland plaatsvindt, blijkt een grote invloed te hebben op het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse hbo-studenten. Het besef dat ze na 11 september 2001 vaker werden geconfronteerd met uitlatingen waardoor ze niet werden gezien als 'Nederlander', maar werden gereduceerd tot 'Marokkaan' of 'moslim', zorgde voor groeiende gevoelens van frustratie en onmacht. Volgens Buitelaar en Stock (2010:169) betekent dit dat Marokkaanse jongeren zich niet als 'echte' Nederlander behandeld voelen, waardoor hun binding met Nederland tamelijk ambivalent is. Bovendien blijkt het integratiedebat een dubbele en nauwelijks te combineren 'opdracht' te bevatten. Van de studenten wordt verwacht dat ze integreren (assimileren) binnen de Nederlandse samenleving: "word zoals wij"! Tegelijkertijd worden ze door diezelfde samenleving tot fundamenteel 'anders' bestempeld, zowel op grond van hun etnische achtergrond (Marokkaans), als op grond van hun religie (de Islam). Daarbij hebben veel studenten als kind van hun ouders een sterk 'wij-zij-denken' meegekregen. Recente gebeurtenissen en ervaringen in de publieke ruimte blijken dit 'wij-zij-gevoel' verder te hebben versterkt.

Het besef dat bestaat onder de studenten dat zij vooral als 'Marokkaan' of als 'moslim' worden getypeerd, met alle negatieve associaties die aan deze woorden kleven, leidt ertoe dat ze in relatie tot 'Nederlanders' het gevoel hebben dat ze hun etnische en religieuze identiteit moeten verloochenen. Bovendien blijken veel Marokkaanse studenten zich kwetsbaar en onzeker te voelen in hun relatie tot 'Nederlanders'. Het gevoel leeft sterk dat zij nooit als 'echte Nederlander', maar altijd als 'die Marokkaan', met bijbehorende negatieve kenmerken, worden gezien, ongeacht hun feitelijke gedrag of geleverde prestaties. Dit leidt ertoe dat het 'Nederlandse' deel van hun identiteit fragiel is. Desondanks ziet het merendeel van de studenten hun toekomst in Nederland en zijn zij ervan overtuigd de maatschappelijke ladder op een succesvolle wijze te kunnen beklimmen na het afronden van hun studie. Ze hopen dat ze met een dergelijk succes ook als gewaardeerde burger gezien te zullen worden. Tot het zo ver is, proberen ze zo 'gewoon' mogelijk over te komen en willen ze vooral niet opvallen vanuit hun etnisch of religieus 'anders-zijn'. Hun 'onzichtbaarheid' binnen dit veld kan dus worden beschouwd als een

bewuste strategie: enerzijds omdat ze zich realiseren over weinig machtsmiddelen te beschikken om in het debat gewicht in de schaal te leggen, maar anderzijds ook om aan te geven dat zij vinden dat dit debat niet over hen gaat. Dit betekent dat de eigen etnische en religieuze identiteit vooral in de privésfeer wordt vormgegeven en nadrukkelijk niet in relatie tot 'Nederlanders'. Door met hen zo 'gewoon' mogelijk te doen, hopen zij bindingen met 'Nederlanders' tot stand te brengen en hun kansen op een succesvolle loopbaan te vergroten. Op deze 'onzichtbaarheid' valt overigens wel wat af te dingen. Vrouwelijke studenten die een hoofddoek dragen zijn wel degelijk 'zichtbaar' wat betreft hun geloofsbeleving. Dit impliceert dat deze uitspraak op zijn minst als paradoxaal kan worden gekarakteriseerd.

### *Het veld van de etnische gemeenschap*

De eigen etnische gemeenschap, dat werd beschreven in hoofdstuk vijf, wordt door de studenten als belangrijkste veld beschouwd. Het vormt als het ware het ankerpunt van waaruit de studenten de overige velden benaderen. Binnen het veld van de etnische gemeenschap ligt de focus vooral op de eigen familie, maar de band met andere Marokkanen (buren, verwanten) is ook belangrijk. Deze brede etnische groep blijkt veel invloed te hebben op de wijze waarop de studenten hun identiteit vormgeven. De sterke onderlinge sociale controle speelt hierbij een grote rol.

In het veld van de etnische gemeenschap voldoen aan de mate van acceptatie als volwaardige speler betekent enerzijds succes hebben en succes uitstralen (een goede opleiding, een goede baan, maatschappelijke status). Anderzijds houdt dit ook in dat individuen niet te veel mogen afwijken van opvattingen die gelden voor 'goede Marokkanen'. Dit geeft aan dat het hier niet alleen om maatschappelijk succes gaat, maar ook om het voldoen aan de eisen die 'de' Marokkaanse gemeenschap aan hen stelt, zoals bijvoorbeeld het toedichten van een belangrijke rol aan de familie, religie een plek geven in hun leven, het betuigen van eervol en respectvol gedrag richting anderen en het respecteren van 'mannelijke' en 'vrouwelijke' gedragsregels. Hieruit valt af te leiden dat belangrijke kapitaalvormen binnen het veld van de etnische gemeenschap zowel van economische, culturele, sociale als symbolische aard zijn.

De Marokkaanse hbo-studenten ervaren ten aanzien van het veld van de etnische gemeenschap overigens wel degelijk tegenstrijdige gevoelens. Aan de ene kant bestaat de wens bestaande patronen binnen het veld te volgen, hetgeen voortkomt uit het respect voor hun ouders, uit het verlangen culturele tradities te behouden als gevolg van de sociale druk vanuit de gemeenschap zelf en uit angst voor repressie of het willen behouden van machtsposities. Aan de andere kant blijkt dat er, in het bijzonder bij vrouwelijke studenten, grote behoefte bestaat aan het willen veranderen en vernieuwen van bestaande patronen. De in hun ogen ongelijke verhouding tussen mannen en vrouwen wensen zij niet voort te zetten. Ook geven ze de

voorkeur aan een meer individualistische levenswijze waarin ze hun eigen keuzes kunnen maken, in plaats van de ondergeschikte positie die veel van hun moeders bezitten, te continueren. Bovendien blijken dominante regels binnen het veld, in het bijzonder zuiverheid, eer, maagdelijkheid, maar ook de betekenis en prominente plaats die de familie in het leven van Marokkanen heeft, voor deze studenten niet altijd even eenvoudig na te leven. Het leven kent niet alleen vele verleidingen, zoals ze zelf stellen, maar het focussen op hun individuele doelen kan ook botsen met eisen die de familie aan het stelt. Het kan dan zowel om praktische aspecten gaan (het moeten maken van een keuze tussen het begeleiden van een familielid naar de dokter en het afleggen van een tentamen op school), als culturele aspecten (op jonge leeftijd trouwen of eerst een hbo-opleiding afronden). In het veld van de etnische gemeenschap spelen kortom twee factoren een belangrijke rol: succesvol zijn en het 'Marokkaan zijn' niet verloochenen. Het combineren van beide zorgt bij de studenten voor spanningen en gevoelens van ambivalentie. Marokkaanse ouders benadrukken enerzijds dat hun kinderen succesvol moeten zijn, eerst tijdens hun studie en later in hun werk, -zij zijn immers voor hun kinderen naar Nederland gekomen-, maar anderzijds zien zij niet graag dat hun kinderen teveel 'verwestersen' ('verkazen', zoals dat door studenten zelf wordt genoemd).

De spanning die Marokkaanse hbo-studenten voelen tussen hun individuele ontwikkeling en hun verlangen bij de eigen groep te horen, blijkt net als in het veld van de minderhedenpolitiek, ook in het veld van de etnische gemeenschap duidelijk zichtbaar. In het veld van de minderhedenpolitiek is succes een lineair gegeven: hoe succesvoller je bent, hoe groter de hoop is er 'echt' bij te horen. In het veld van de etnische gemeenschap kan individueel succes wel eens het bij de eigen groep horen in de weg staan. Succesvol zijn wordt wel belangrijk geacht, maar mag er tegelijkertijd niet toe leiden dat iemand vervreemdt ('vernederlandst') van de eigen groep. Dit onderzoek maakt zichtbaar dat het 'spelen' in meerdere velden spanningen kan veroorzaken. Succesvol zijn kan in het ene veld een geheel ander effect hebben dan in het andere veld en blijkt niet iets te zijn dat steeds wordt versterkt. Het gevolg van deze spanning is dat de studenten in het veld van de etnische gemeenschap ervoor kiezen juist hun etnische en religieuze identiteit te accentueren, een handelwijze die contrasteert met de wijze waarop zij zich binnen het veld van de minderhedenpolitiek positioneren. Door het benadrukken van hun etnische en/of religieuze identiteit en het daaraan gekoppelde gedrag, bijvoorbeeld veel aandacht besteden aan hun familie en aan hun rol als eerbare en gelovige dochter of zoon, stellen ze niet alleen hun ouders gerust: ze zijn een goede Marokkaan gebleven. Maar ze zorgen er op deze wijze ook voor dat de sociale gemeenschap, i.c. de etnische gemeenschap, niets op hen of hun ouders heeft aan te merken. Daarnaast heeft het benadrukken van beide deelidentiteiten tot gevolg dat de studenten meer vrijheid krijgen, omdat ze daarmee het vertrouwen van hun ouders in hen vergroten. Bijvoorbeeld het dragen van een hoofddoek door Marok-



kaanse vrouwen, hetgeen in de ogen van autochtone Nederlanders als vrouwonvriendelijk en onderdrukkend wordt gezien, kan juist voor deze Marokkaanse vrouwen veel vrijheid opleveren en hen de ruimte geven zichzelf op eigen wijze te ontwikkelen, zoals Brenninkmeijer, Geerse en Roggeband (2009) eveneens suggereren.

Het blijkt dat 'de' Marokkaanse gemeenschap in de beleving van de studenten wel degelijk reëel en dwingend aanwezig is, maar ondanks de beperkingen die hun worden opgelegd, voelen ze zich hier wel een actieve speler. De dominante veldlogica en de soms spanningsvolle relaties die zij onderhouden met anderen binnen het veld, belemmeren hen niet om vrijheid voor zichzelf te creëren. Soms gebeurt dat zonder dat hun ouders daarvan op de hoogte zijn, maar vaker gebeurt dat via openlijke discussies. Een troef die veel Marokkaanse vrouwelijke studenten daarbij inzetten is het geloof. Met een verwijzing naar de Koran stellen zij dat het ontwikkelen van jezelf via bijvoorbeeld opleiding en werk belangrijk wordt geacht. Bovendien benadrukken zij de gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen om gelijke ontplooiingskansen voor zichzelf te realiseren en hun bewegingsruimte te vergroten. Zij blijken bovendien goed in staat te reflecteren op hun eigen gedrag en dat van anderen. Zij zien heel scherp dat hun wens zowel individuele ontwikkeling na te streven als te voldoen aan de dominante opvattingen binnen het veld van de etnische gemeenschap hun naast belemmeringen ook veiligheid en warmte biedt.

### *Het veld van het hoger onderwijs*

In het zesde hoofdstuk werd het laatste empirische hoofdstuk beschreven, het veld van het hoger onderwijs. Daarin is gesteld dat onderwijs al geruime tijd wordt beschouwd als kritische brug naar de Nederlandse samenleving via emancipatie en participatie (Glastra, 1999, Gijsberts en Dagevos, 2009). De aanname dat onderwijs kansen biedt op maatschappelijk succes, is wijdverbreid. Toch blijken er belemmerende aspecten te bestaan die dit proces tegenwerken. Ten eerste de aanname dat er in de relatie die bestaat tussen allochtonen en onderwijs sprake zou zijn van achterstand. Deze achterstandsbenadering blijkt remmend te werken op de onderwijsprestaties van allochtonen in het Nederlandse (hoger) onderwijs. Ten tweede zorgt de disciplinerende en reproducerende werking van het (hoger) onderwijssysteem eveneens voor een bepaalde dynamiek die obstakels opwerpt voor specifieke deelnemers aan het onderwijsveld, bijvoorbeeld studenten uit lagere sociaal economische klassen en allochtonen.

Marokkaanse studenten zijn met een opmars bezig wat betreft hun opleidingsniveau, in het bijzonder vrouwelijke studenten. Toch blijkt succes binnen het onderwijsveld voor veel Marokkaanse studenten geen vanzelfsprekendheid. Zij beschikken over minder bronnen voor studiesucces, zoals economisch kapitaal (financiële middelen om studiemateriaal aan te schaffen), sociaal kapitaal (relaties

en netwerken met docenten en medestudenten), cultureel kapitaal (studievaardigheden) en symbolisch kapitaal (ze missen prestige, docenten verwachten in mindere mate succes van hen). Dit laatste ervaren de studenten heel sterk; het gevoel dat negatieve opvattingen over Marokkanen die in de samenleving bestaan, doorwerken binnen het onderwijsveld en hun studieloopbaan tegenwerken. Die ervaring botst weer met de hoge verwachtingen die veel Marokkaanse ouders hebben van de studieprestaties van hun kinderen. Ze leggen hun kinderen een grote prestatiedruk op, terwijl ze hen niet of slechts beperkt (kunnen) ondersteunen. Ook in de onderwijstrajecten voorafgaand aan het hoger onderwijs worden de studenten in geringe mate voorbereid op deelname aan het hoger onderwijs. Al deze obstakels maken de positie van Marokkaanse studenten in het veld van het (hoger) onderwijs kwetsbaar en gecompliceerd.

Als gevolg van (negatieve) ervaringen met docenten en/of medestudenten voelen veel Marokkaanse studenten zich in het veld van het hoger onderwijs vooral 'Marokkaan' of 'moslim', met alle negatieve associaties die aan dit woord kleven. Net als dat in het veld van de minderhedenpolitiek het geval is, ervaren ze deze negatieve connotaties als een opgelegde identiteit waaraan ze zich wel willen maar slechts met moeite kunnen onttrekken. In hun relatie tot autochtone medestudenten en docenten beogen ze hun etnische en religieuze identiteit dan ook zo min mogelijk op de voorgrond te stellen, juist omdat ze in dit veld als 'gewone student' beschouwd willen worden en aangesproken willen worden op hun studieprestaties.

Hun onbekendheid met de veldlogica, hun onervarenheid in de omgang met 'Nederlanders' en de negatieve ervaringen die daaruit voortkomen, zorgen er tevens voor dat Marokkaanse studenten hun relaties met autochtone medestudenten en docenten vooral als instrumenteel beschouwen: wat krijg ik ervoor terug? Hun focus is gericht op het behalen van het hbo-diploma en niet op het opbouwen van relaties en netwerken met andere actoren binnen het veld. Ondanks hun gebrekkige spelgevoel, blijken Marokkaanse studenten in het veld van het hoger onderwijs wel degelijk actieve spelers te zijn, die hun ambities trachten te realiseren met de soms beperkte kapitaalbronnen waarover zij beschikken. Hun inzet en veerkracht lijken voor een belangrijk deel voort te komen uit hun geloof in de aanname dat onderwijs de sleutel biedt voor een succesvolle toekomst en de overtuiging dat zij daadwerkelijk het hbo-diploma gaan behalen. Het belang van 'succesvol zijn' wordt overigens ook in de twee hiervoor besproken velden onderschreven. In alle drie de veldlogica's komt naar voren dat 'succesvol zijn' belangrijk is en dat het onderwijs de sleutel is voor succes. Uit deze studie blijkt eveneens dat het soepel volgen van deze (onderwijs) route niet zo eenvoudig is en andere elementen uit de verschillende velden een belemmerende rol kunnen spelen.

*Op zoek naar een sociaal geaccepteerde identiteit!*

Tot welke conclusies, naast de conclusies die ik hierboven per afzonderlijk veld heb getrokken, kan ik hier nu komen? De intersectionele benadering van de velden zoals die in deze studie is gehanteerd, laat zien dat Marokkaanse hbo-studenten 'spelen' met hun identiteitscomponenten in de diverse velden. Het laat zien dat hun identiteit meervoudig, situationeel en ambivalent is. Waar zij hun etnische en religieuze identiteit in het veld van de etnische gemeenschap centraal stellen omdat het hun ruimte biedt voor persoonlijke ontwikkeling en vrijheid genereert, benadrukken zij deze deelidentiteiten in beide andere velden juist niet. De negatieve connotatie die hun etnische en religieuze identiteit heeft in de Nederlandse samenleving is hiervoor een belangrijke verklaring. De studenten hebben een sterke drang 'echt' bij de Nederlandse samenleving te horen en niet af te wijken van 'gewone' Nederlanders. De studenten realiseren zich echter dat het accentueren van hun etnische en religieuze identiteit de ruimte in hun relatie tot de Nederlandse samenleving en Nederlanders beperkt. Hier is sprake van een kerntegenstelling tussen de velden: wat in het ene veld (veld van de etnische gemeenschap) als bron van verbinding wordt gezien, wordt in de andere velden (veld van de minderhedenpolitiek en veld van het hoger onderwijs) juist als problematisch beschouwd.

Marokkaanse studenten laten in hun identiteitsvorming zien dat hun wens te worden geaccepteerd, of, zoals een student het zelf eens heeft geformuleerd 'een goed persoon zijn', in de verschillende velden een zeer grote rol speelt. Deze formulering geeft aan dat Marokkaanse hbo-studenten er op alle fronten, i.c. in alle velden, bij willen horen. Ze willen weliswaar hun eigen keuzes maken, maar willen ook niet teveel afwijken van de normen die binnen de afzonderlijke velden gelden. In feite bedoelen ze daarmee dat ze verlangen naar een sociaal geaccepteerde identiteit, waarin ze zichzelf kunnen herkennen. Deze worsteling heb ik laten zien in de drie velden die ik in dit onderzoek heb beschreven. In deze hoofdstukken komt ook naar voren dat de studenten een duidelijk toekomstbeeld voor ogen hebben en wel degelijk overtuigd zijn van hun eigen kunnen. Dit resulteert in een positionering, die zowel ruimte biedt aan de achtergrond van hun ouders, als aan hun toekomstige doel en zij niet zozeer hoofdzakelijk hun moslimidentiteit accentueren, zoals de Marokkaanse jongeren in het onderzoek van De Koning (2008) bijvoorbeeld wel deden. De studenten willen bij 'de' Marokkaanse gemeenschap blijven behoren en de bestaande regels en opvattingen binnen het veld van de etnische gemeenschap niet al te zeer verstoren. Dit houdt enerzijds verband met het respect dat zij voor hun ouders hebben en anderzijds met het zich niet 'thuis' of 'veilig' voelen binnen de Nederlandse samenleving. Of, zoals een vrouwelijke student het omschreef: 'als ik me tegen mijn ouders zou afzetten en uitsluitend mijn eigen keuzes zou maken, bij wie ben ik dan nog thuis?' Ze bedoelde daarmee dat ze wel een door 'Nederlanders' gewaardeerde identiteit kon aannemen en daarmee het

risico lopen de relatie met haar ouders te verstoren, maar dat ze tevens beseftte dat ‘Nederlanders’ haar toch altijd zouden blijven zien als ‘Marokkaan’ of ‘moslim’. Ze zou dan geen veiligheid en geborgenheid meer hebben, die ze nu wel binnen haar familie ervoer, ondanks de spanningen, frustraties en dwang die diezelfde familie veroorzaakten. Marokkaanse hbo-studenten beogen in hun leven stap voor stap vooruit te gaan, steeds weer zoekend naar ‘ruimte’ om zichzelf te verheffen. Zij gaan niet openlijk in verzet tegen bestaande velduitgangspunten, maar zijn ook weer niet van plan de daarbij horende oude patronen onveranderd te laten.

Zichtbaar is dat deze studenten in toenemende mate ruimte zoeken om hun identiteit als hoogopgeleide Marokkaanse Nederlander zinvol in te vullen. Door dit punt in mijn studie centraal te stellen, sluit ik aan op de kritiek van Sunier (2010) dat veel wetenschappers ten onrechte weinig oog hebben voor de ‘agency’ van moslims. Net als De Koning (2008) probeer ik te laten zien dat deze agency van Marokkaanse studenten pas naar voren komt wanneer we een breder kader kiezen. Het gaat niet alleen om een groep studenten die zich onder andere Marokkanen begeven, maar ook om de diversiteit aan relaties die zij met ‘Nederlanders’ in andere velden onderhouden. Dit perspectief is voor zowel wetenschappers als beleidsmakers van belang omdat het laat zien dat de leef- en denkwereld van Marokkaanse studenten aanzienlijk complexer is dan vaak wordt aangenomen. Bovendien laat ik in deze studie zien dat het benadrukken van hun etnische of religieuze identiteit door hoogopgeleide Marokkaanse jongeren integratie en participatie binnen de Nederlandse samenleving niet hoeft uit te sluiten. Daarmee sluit ik aan bij internationaal onderzoek dat laat zien dat het accentueren van verschillende deelidentiteiten geen belemmering hoeft te vormen voor een succesvolle participatie in de samenleving en het tot stand brengen van bindingen met anderen (Ewing, 2008:122-123).

### *Het hbo-diploma als wenkend perspectief*

In deze studie heb ik laten zien dat Marokkaanse hbo-studenten hoge ambities hebben en zichzelf ten doel stellen succesvol te zijn in Nederland, zonder daarbij de eigen culturele en religieuze achtergrond te willen verloochenen. De spanningen die voortkomen uit het bewegen in verschillende velden worden door de studenten vaak beschouwd als ‘nu eenmaal’ horend bij hun leven. Ze gaan er bovendien vanuit dat hun (toekomstige) kinderen tegen minder obstakels zullen aanlopen dan zij zelf.

De Marokkaanse studenten bevonden zich ten tijde van dit onderzoek in een fase van hun leven waarin ze al meer vrijheid kregen van hun ouders dan op de middelbare school. Zij achtten zichzelf ook beter in staat tot het formuleren van hun eigen doelen en de reflectie daarop en raakten bovendien overtuigd van hun eigen kunnen. Ondanks de ervaren obstakels stelden ze vast dat ze zich grotendeels

vrij voelden hun leven vorm te geven zoals ze dat zelf voor ogen zagen, waarbij ze zich zoveel mogelijk probeerden te onttrekken aan de negatieve aspecten binnen de afzonderlijke velden. Ze namen niet actief deel aan het integratiedebat ('dat gaat niet over mij'). Desondanks heeft het debat effect op hun identiteitsbeleving, echter niet in die mate dat ze zich steeds minder thuis voelen in Nederland zoals dat wel het geval bleek bij de hoogopgeleide Marokkaanse vrouwen die Buitelaar (2009) in haar onderzoek belicht. Marokkaanse studenten probeerden een balans te vinden tussen hun eigen wensen en die van hun ouders, wat soms aanpassing betekende als ze het zelf niet belangrijk vonden ('ik hoef niet perse naar een discotheek') en soms tot stiekem gedrag leidde ('als je niets zegt, hoeft niemand iets te weten'). Door bovendien een persoonlijke vertaling te maken van wat door hun ouders als gewenst gedrag werd beschouwd, zagen ze zichzelf in staat hun leven min of meer vorm te geven. Door de ambitie van het succesvol zijn in de Nederlandse samenleving te combineren met een positieve definitie van hun culturele en religieuze achtergrond, proberen ze een positief toekomstbeeld voor zichzelf te schetsen. Dit betekent dat de studenten beogen een 'goede Marokkaan' te zijn in het veld van de etnische gemeenschap, geïntegreerd in het veld van de minderhedenpolitiek en 'succesvolle student' in het veld van het hoger onderwijs, met het hbo-diploma als symbolische kroon op een geslaagde tocht door de verschillende velden.

Uit dit onderzoek blijkt eveneens dat de studenten in de verschillende velden niet alleen spanningen ervaren rond de Islam, maar zij het geloof tegelijkertijd als een toevlucht beschouwen om hen bij te staan in hun zoektocht. Deze paradox is zichtbaar binnen alle velden: binnen het veld van de etnische gemeenschap levert het geloof niet alleen spanningen op in de relatie tot hun ouders, maar fungeert het ook, in het bijzonder voor vrouwelijke studenten, als onderhandelingsmiddel om meer vrijheid en ontwikkelingsmogelijkheden voor zichzelf te creëren. In het veld van de minderhedenpolitiek vallen de studenten terug op de Islam om hun weerbaarheid te vergroten in het negatieve debat over de Islam binnen de Nederlandse samenleving. In het veld van het hoger onderwijs ten slotte zijn de maatschappelijke spanningen rond de Islam ook doorgesijpeld, hetgeen de studenten ervan weerhoudt al te zichtbaar hun geloof invulling te geven. Tegelijkertijd vervult de Islam een inspirerende functie: het geloof stelt immers dat iemand zich moet ontwikkelen en hard en serieus moet werken om verder te komen, wat mogelijk is via het volgen van onderwijs. In het integratiedebat lijken cultuur en religie samen te vallen. Deze studenten laten echter zien dat die aanname niet klopt en religie samen kan gaan met emancipatie en participatie binnen de Nederlandse samenleving. Religie kan bovendien ook bevrijdend zijn en wordt door de studenten op een positieve wijze ingevuld.

Kortom, door het behalen van een hbo-diploma laten de studenten zien dat ze 'een goede Marokkaan' zijn, niet alleen als zoon of dochter of als student, maar ook

als ‘Nederlander’: ze zijn hoogopgeleid en dus geïntegreerd en succesvol. Zo wordt zichtbaar dat de doxa van de drie velden in ieder geval één gemeenschappelijk element bevatten, zij het dat dit steeds anders is ingebed: onderwijs is de kritische brug naar succes. Deze opvatting geeft de studenten een stevige drive want ze gaan ervan uit dat, wanneer eenmaal het diploma is behaald, zij het gaan maken binnen de Nederlandse samenleving. Ze willen geloven in de kansen die de Nederlandse samenleving hen biedt. Bovendien is hun wens tot erkenning, het gevoel erbij te willen horen, zeer groot. Deze behoefte, ergens bij te willen horen, komt ook naar voren in het onderzoek van De Jong (2007). Door het bezit van het hbo-diploma hopen de studenten eveneens een deel van het negatieve imago rond de Marokkaanse gemeenschap in Nederland weg te nemen. Identiteitsvorming van Marokkaanse hbo studenten mag dan complex en dynamisch zijn, ik ben het eens met Caubet (2006:278-279) die stelt dat er tevens ‘een vorm van geborgenheid in hun identiteit’ zichtbaar is, die deze Marokkaanse jongeren het gevoel geeft dat de toekomst toch aan hen is.

Er bestaat weinig onderzoek naar de wijze waarop Marokkaanse, hoogopgeleide, jongeren hun identiteit vormgeven. Deze studie is een eerste verkenning van deze complexe problematiek. Door de contextuele benadering kan de individuele ontwikkeling van de studenten in een specifieke context belicht worden, zodat geen sprake is van het hanteren van een essentialistische, eenzijdige dimensie. De studenten laten ook zien dat zij geen eendimensionale identiteit wensen. Dit blijkt een onderbelichte invalshoek in onderzoek naar Marokkaanse jongeren. Dit onderzoek bestrijkt slechts een relatief korte periode uit het leven van de studenten. Longitudinaal biografisch onderzoek onder Marokkaanse studenten zou de mogelijkheid bieden om in hun (identiteits)ontwikkeling te volgen en na te gaan of en hoe die in de loop der jaren vorm krijgt. Zo’n langjarig vergelijkend onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaanse jongeren/studenten in Nederland is daarom zeer wenselijk. Meerdere subthema’s zouden daarbij aan bod kunnen komen, zoals verschillen tussen jongeren en studenten die opgroeien in concentratiewijken en in meer gemengde of witte wijken, of een toespitsing op de problematiek van identiteitsvorming van Marokkaanse jongeren die op het vmbo respectievelijk havo/vwo zitten. Ik heb in deze studie zelf geen directe patronen kunnen ontdekken, maar deze studie nodigt uit tot een verdere verkenning van het identiteitsvormingsproces van Marokkaanse jongeren. Dergelijk langjarig onderzoek zou meer inzicht kunnen bieden in de diverse factoren die van invloed zijn op identiteitsvorming van Marokkaanse jongeren in Nederland, met als mogelijke maatschappelijke winst het dichterbij elkaar brengen van de verschillende groepen binnen de Nederlandse samenleving.

Obdeijn, De Mas en Hermans (2002:23) stelden eerder dat ‘Marokkaanse jongeren zich gemakkelijk bewegen, steeds vanzelfsprekender in meerdere culturele sferen en zich de erfgenaam van meerdere velden voelen’. Mijn onderzoek heeft laten

zien dat Marokkaanse jongeren inderdaad over veel veerkracht en ambitie beschikken en ernaar streven in elk veld als succesvol te worden gezien, maar dat er wel wat valt af te dingen op het gemak en de vanzelfsprekendheid van deze bewegingen. Marokkaanse hbo studenten laten desondanks zien dat zij veel vertrouwen in zichzelf hebben. Dat de sociale werkelijkheid soms spanningsvol is en ambivalente gevoelens oproept, doet hier niets aan af. Ze zijn ervan overtuigd dat het moment aanbreekt dat hun wens te worden gerespecteerd als Marokkaan, moslim en Nederlander zal worden vervuld met het behalen van hun hbo-diploma, als belangrijke stap om hun 'nieuwe' Marokkaans-Nederlandse identiteit te realiseren.





## Epiloog

*'I am glad you stood in my way' (Leonard Cohen, Famous Blue Raincoat)*

Toen ik begon aan dit onderzoek, was ik me ervan bewust dat de verhalen die ik zou horen en de ervaringen die ik zou opdoen, mij in emotionele zin zouden raken. Naast het feit dat ik 'de' Marokkaanse gemeenschap een heel bijzondere (onderzoeks) groep vind, speelt een ander aspect ook mee bij mijn interesse in het thema identiteitsvorming in relatie tot verschillende velden. Ik ben namelijk zelf opgegroeid in een dorpse, christelijke, omgeving, waar een hoge opleiding (voor vrouwen) niet als relevant 'kapitaal' werd beschouwd. In deze context was de onderlinge sociale controle groot, bestonden er reeds generaties durende 'standsverschillen' tussen de mensen in het dorp, werden gebruiken en gewoonten van de ene op de andere generatie overgegeven en was er weinig oog voor de veranderende wereld om hen heen. Ik heb nog altijd het gevoel dat ik heb moeten 'uitbreken', wegen vrij heb moeten banen en afscheid heb moeten nemen van sommige mensen en rituelen om mijn eigen, individuele keuzes te kunnen maken. Dat is niet altijd gemakkelijk en kan gevoelens van eenzaamheid en vervreemding veroorzaken, hetgeen ook Matthys (2010) in zijn proefschrift waarin hoogopgeleide arbeiderskinderen centraal staan, constateerde. De overgang van de wereld van 'het dorp' naar de wereld van 'de stad', met de bijbehorende normen, waarden en gedragspatronen, heb ik zeker in de eerste jaren als groot ervaren. Het was alsof ik in een andere wereld terecht was gekomen. Tegelijkertijd wil je de banden met het verleden niet rigoureus doorsnijden, maar raak je soms in onbalans door de verschillende manieren van positioneren, waardoor het lastig kan zijn vast te stellen wie je 'bent' en wie je wilt 'zijn'.

Bij veel allochtone studenten die ik via mijn werk ontmoette, zag ik deze 'strijd' eveneens. Ze wilden een zoon of dochter zijn op wie hun ouders trots waren, maar wilden tegelijkertijd hun eigen keuzes maken in het leven. Het waren met name Marokkaanse studenten die mijn aandacht trokken, en niet alleen door alle negatieve media aandacht. Ik was benieuwd hoe juist zij omgingen met de complexe situatie waarin je als kind hoger bent opgeleid dan je ouders, andere keuzes wilt maken en (soms) in een ander land gaat wonen dan waar je bent geboren. Ik realiseer me overigens goed dat 'mijn complexe wereld' niet een op een is te vergelijken met 'hun complexe wereld'. Behalve het feit dat het merendeel van de Marokkaanse ouders laag is opgeleid, spelen het sociale milieu en de migratiecontext eveneens een belangrijke rol.

Eerder in deze studie ging ik in op de moeilijkheid van toegang krijgen tot ‘de’ Marokkaanse gemeenschap. Tot mijn blijdschap ben ik niet tegen gesloten deuren aangelopen en bleken Marokkaanse studenten (en hun familie en verwanten) zeer behulpzaam en initiatiefrijk. Dat ik een onderzoek ging doen over Marokkanen, leidde ertoe dat veel Marokkaanse studenten nieuwsgierig kwamen vragen wat ik precies ging doen en ze hun hulp aanboden. Dat ik ‘een boek’ over hen ging schrijven, vonden ze fantastisch. Studenten met een andere etnische achtergrond vonden het jammer dat het niet om hun gemeenschap ging en gaven aan dat hun Marokkaanse vrienden of vriendinnen mij ook altijd wilden helpen. Bovendien kwam het regelmatig voor dat de ouders van de studenten mij uitnodigden voor een bezoek, vanzelfsprekend via hun kinderen, maar het initiatief lag bij de ouders zelf. Dit had tot gevolg dat ik in een ‘luxe positie’ verkeerde. Het selecteren van de Marokkaanse studenten voor het onderzoek vond ik daarom een heel complexe aangelegenheid, ik wilde namelijk niemand voor het hoofd stoten. Het heeft ertoe geleid dat er uiteindelijk veel meer personen bij het onderzoek betrokken zijn geweest dan oorspronkelijk de bedoeling was.

Bij het merendeel van de veertig kerninformanten ben ik thuis op bezoek geweest. Ik heb kennis gemaakt met ouders, broers, zussen, schoonfamilie, neven, nichten, vrienden, burens en kennissen. Tevens heb ik kraamfeesten en bruiloften meegemaakt, nieuwe huizen bewonderd en allerlei Marokkaanse hapjes geproefd. Mijn veelgemaakte opmerking dat dit onderzoek uitermate slecht voor de lijn was, werd altijd met gelach ontvangen. Als ik in de avond op visite kwam, werd regelmatig aangegeven dat het als ‘vreemd’ werd ervaren dat ik zonder mijn partner kwam. Ook het feit dat ik vegetarisch ben, werd als heel apart beschouwd. In Marokko ontstond een enorm gegiechel onder de familieleden van de student waar we verbleven want ‘hoe kun je nu in leven blijven als je geen vlees eet?’. Soms waren deze bezoeken wel heel persoonlijk, gelet op het volgende gesprek tussen een Marokkaanse moeder en mijzelf:

*Moeder (M): ‘Welkom bij ons. Ik heb veel lekkere dingen voor je gemaakt, allemaal zonder vlees want dat eet je toch niet?’*

*Ik (I): ‘Bedankt voor uw gastvrijheid. Wat een heerlijk eten en wat een prachtige woonkamer’.*

*M: ‘Wat heb jij allemaal?’*

*I: ‘Wat bedoelt u precies?’*

*M: ‘Nou, man, hoeveel kinderen, gewoon, wat heb jij?’*

*I: 'Ehm, ik heb een man, maar helaas geen kinderen'*

*M: 'Inshallah ga je kinderen krijgen, maar je bent echt te dun, veel te dun. Je moet nu echt gaan eten. Kijk naar ons, dik is gezond. Alleen als je dik bent kun je een kind krijgen, dan ben je sterker.'*

Deze gebeurtenissen en ontmoetingen zijn van grote betekenis geweest voor het onderzoek. Bovendien gaf het een extra dimensie aan het contact met Marokkaanse studenten. Het contact met hen was open en prettig, ik kon veelvuldig een beroep op hen doen, wat ik ook heb gedaan. Wanneer ik bij studenten thuis kwam, was soms sprake van een wat aarzelend en aftastend begin. Er waren ouders die zich verontschuldigden voor hun beperkte kennis van de Nederlandse taal en zich aan het begin van het gesprek wat afwachtend opstelden. Als ouders naar hun idee niet snel genoeg op de juiste (Nederlandse) woorden konden komen, spraken ze Arabisch of Berbers tegen hun kinderen en lieten hun kind als tolk fungeren. Het bleek dat sommige studenten verbaasd waren over de antwoorden van hun ouders. Van sommige dingen die hun ouders vertelden, waren ze zich niet bewust. Bijvoorbeeld als het ging over de verhuizing van Marokko naar Nederland en de wijze waarop hun ouders de eerste jaren in Nederland samen hadden ervaren, over het opvoeden van kinderen of de relatie met hun echtgenoot. Dergelijke situaties kwamen met name voor tijdens gesprekken waar moeders en dochters aanwezig waren. De gesprekken vonden zowel plaats in de 'gewone' huiskamer, als in de meest luxe ingerichte kamer van het huis, die speciaal voor de visite werd gebruikt. In de meeste families waar ik ben geweest, gingen broers en zussen heel vrij en open met elkaar om. Tijdens gesprekken waren vaders regelmatig dominanter aanwezig en meer aan het woord dan hun echtgenotes, hoewel dat niet in alle gevallen zo was. De studenten die een hoofddoek droegen, hadden hun hoofddoek thuis af. Veel moeders hielden hun hoofddoek meestal wel om tijdens mijn aanwezigheid. Wat ik opvallend bleef vinden, was dat de televisie altijd aanstond en ook tijdens mijn bezoek aan bleef staan.

Tijdens de bezoeken heb ik ook foto's, video opnames van feesten en vakanties en familie albums mogen bewonderen. Voorafgaand aan het weggaan, liet de student mij vaak zijn of haar slaapkamer zien, die ze van te voren netjes hadden opgeruimd, zo vertrouwden ze me toe. Ik kan vaststellen dat de bezoeken aan de familie van de studenten in alle gevallen prettig waren, ik voelde me een gewenste 'gast', ik denk er regelmatig met veel plezier aan terug. Als studenten hoorden dat ik bij iemand thuis was geweest, waren ze extra nieuwsgierig en veelvuldig werd me gevraagd of ik nu 'de Marokkaanse gastvrijheid' had ervaren. Dit in vergelijking tot de 'gierige' manier waarop 'Nederlanders' met hun gasten omgingen en je voor het eten weer werd weggestuurd, aldus de studenten. Als ik na een bezoek naar huis ging, kreeg ik veelvuldig een grote hoeveelheid eten mee, zodat ik mijn

man iets kon geven en ik de volgende dag snel aan tafel zou kunnen. Ook als de studenten bij mij thuis kwamen, hadden hun moeders vaak iets voor mij gebakken.

De veelvuldige contacten met de Marokkaanse studenten, urenlange gesprekken op diverse plekken, uitvoerige telefoongesprekken en lange mailwisselingen, zijn voor het onderzoek heel waardevol geweest en hebben mij enorm gestimuleerd. Dat ik van heel dichtbij heb mogen ervaren hoe Marokkaanse hbo-studenten denken, reageren, handelen en dromen, leidde ertoe dat ik niet alleen 'de' Marokkaanse gemeenschap in Nederland beter heb leren kennen, maar dat ik ook veelvuldig met mezelf en mijn eigen opvattingen werd geconfronteerd. De gesprekken met de studenten 'dwongen' me regelmatig terug te gaan naar mezelf, mijn eigen beleving en gedachtegoed. Het voortdurend zoeken naar een goede balans in de relatie tot hun ouders en de kritische wijze waarop zij mij in die hoedanigheid beoordeelden, dwongen mij regelmatig tot reflectie.

In het begin van het onderzoek heb ik me regelmatig onzeker gevoeld. Niet alleen na de gesprekken zelf, maar vooral na een bezoek aan Marokkaanse families: ben ik aardig en beleefd genoeg geweest? Heb ik niet iets over het hoofd gezien? Had ik juist iets wel of niet moeten vragen? Een verschijnsel dat ook door Wax (1971:20) is beschreven. Ik heb nog altijd moeite met de Marokkaanse gastvrijheid, de overvolle tafels waar je zelf van moet pakken, net zoals alle anderen dat doen. Ik ben daar gewoon te verlegen voor. Het feit dat ik, nadat ik al verschillende dingen had gegeten, niet als eerste een door een Marokkaanse moeder gebakken taart durfde aan te snijden, waardoor deze onaangeroerd bleef tijdens mijn bezoek, bezorgde me een slapeloze nacht: stel dat werd gedacht dat ik haar eigengebakken taart niet zou willen eten? Toen ik het hen na enige tijd bij een nieuw bezoek beschroomd aangaf, nadat ik eerst door verschillende Marokkaanse vrienden en kennissen enorm was uitgelachen om mijn onzekerheid, gaf de moeder in kwestie aan dat ze het geen enkel punt had gevonden en dat ik de volgende keer gewoon alles moest durven pakken.

Ik heb geprobeerd zoveel mogelijk onbevangen en onbevooroordeeld het onderzoek uit te voeren. Toch merkte ik in de beginfase regelmatig dat ik een 'mooi' beeld wilde neerzetten en de dingen waaraan ik me had gestoord, probeerde weg te rationaliseren. Ik wilde het leven van Marokkaanse hbo-studenten beschrijven door een positieve lens en niet een negatieve, zoals zo vaak gebeurt. Het maakte me minder objectief. Wat daarbij ook meespeelde, was het gevoel dat ik soms had te veel te zijn blootgesteld aan het perspectief van 'de ander', hetgeen bij mij gevoelens van schaamte en onmacht veroorzaakte. Dat was in het bijzonder het geval als het ging om ervaringen van discriminatie of de wijze waarop het integratiedebat door veel studenten werd beleefd. Gedurende het onderzoek leerde ik me echter beter focussen op zowel de positieve als negatieve aspecten die ik opmerkte, zodat het onderzoek evenwichtiger werd.

Zowel De Jong (2007) als De Koning (2008) geven in hun proefschrift aan hoe moeilijk het is wetenschappelijke afstand te creëren tot een groep die je zo nauwgezet hebt bestudeerd en waarvoor je een sterke betrokkenheid voelt. Deze betrokkenheid heeft me echter wel geholpen bepaalde gedragingen beter te begrijpen, in de context te zien en soms ook beter te relativieren. Toen ik de eerste, grove, onderzoeksresultaten besprak met een aantal studenten, gaven ze aan dat ik best wat kritischer mocht zijn, de pijnpunten meer naar voren mocht laten komen en dat ik niet zoveel begrip hoefde te hebben voor de situatie. Dat besef hielp me verder, het was niet alleen in mijn belang dat er goed onderzoek werd gedaan, maar ook de studenten zelf zouden niet zijn geholpen als ik geen waarheidsgetrouw beeld schetste. Een dergelijk beeld gaat ook in op de rafelrandjes en complexiteiten in het leven van de studenten. Omdat ik trachtte onbevooroordeeld de vele facetten uit hun leven te belichten, bleken de studenten ook openhartig over de minder rooskleurige elementen uit hun leven te praten. Vrijwel alle studenten hebben zich bij mij beklaagd over het feit dat mensen wel met hen wilden praten over hun cultuur of geloof, maar in werkelijkheid alleen hun mening wilden ventileren en die was overwegend negatief als het ging om Marokkanen, hun cultuur of geloof. Deze bevooroordeeldheid leidt er volgens de studenten toe dat de openheid afneemt en de afstand tussen mensen alleen maar groter wordt. Voorafgaand aan mijn gesprekken met de studenten heb ik consequent aangegeven dat ik het belangrijk vond dat er meer aandacht voor het perspectief van (jonge) Marokkanen in Nederland zou gaan ontstaan en het onderzoek daartoe een middel kon zijn. Het idee ‘eindelijk’ op een positieve en opbouwende wijze te kunnen meepraten, werd door veel Marokkaanse studenten, zowel binnen als buiten de oorspronkelijke onderzoeksgroep, met beide handen aangegrepen. Toch kan niet worden ontkend dat gebeurtenissen die in de media breed werden uitgemeten en waar Marokkanen (of moslims) op een negatieve wijze bij betrokken waren, invloed hadden op de gesprekken die ik met de studenten voerde. Vaak werd bij mij toch even getoetst hoe ik tegen bepaalde situaties of gebeurtenissen aankeek en of mijn beeld van Marokkanen door die gebeurtenissen was veranderd.

Het afstand nemen van mijn studenten om het verkregen onderzoeksmateriaal te analyseren, heb ik in de beginfase als heel lastig ervaren. Omdat ik tijdens mijn werk de hele dag mijn informanten om mij heen had, was het verleidelijk gesprekken te blijven voeren en werd de hoeveelheid te bespreken onderwerpen steeds uitgebreid. Bovendien waren sommige studenten mij als een vertrouwenspersoon gaan beschouwen en wilden blijven afspreken. Het verlaten van ‘het onderzoeksveld’ bleek dus aanzienlijk ingewikkelder te zijn dan ik vooraf had gedacht, hetgeen eveneens door Berg (2001:171-172) is beschreven. Het gaat immers niet alleen om de fysieke afwezigheid binnen het veld, maar ook om de emotionele betrokkenheid die ik voelde bij de studenten. Ik heb niet met iedereen contact gehouden, een aantal studenten is echter het hele onderzoek ‘in mijn nabijheid’ geweest.

In het dankwoord van deze studie schreef ik 'I am glad you stood in my way', ontleend aan de Leonard Cohen. Ik ben blij dat ik heb kunnen kennismaken met 'de' Marokkaanse gemeenschap in Nederland en in het bijzonder de Marokkaanse hbo-studenten die hiervan deel uit maken. Ze hebben mij laten zien wat het betekent te leven in en tussen verschillende werelden en ze hebben mij laten zien dat deze werelden elkaar niet hoeven uit te sluiten, maar dat je zinvol kunt participeren in meerdere. Uit dit onderzoek blijkt dat deze studenten meer zijn dan alleen een product van hun Marokkaanse cultuur of hun religie, zoals in het huidige integratiedebat vaak wordt gesuggereerd. Hun veerkracht, optimisme en geloof in de toekomst zijn van onschatbare waarde geweest voor de wijze waarop ik op dit moment naar de wereld kijk.



## Summary (I'm not that kind of Moroccan)

In this study, I have analysed the identity-forming process of Moroccan undergraduates, looking at the three fields in which they are frequently active: minority politics, the ethnic community and higher professional education. In each of these fields these students are confronted with images, rules and expected behaviour they have to deal with. This implies that each of these fields involves a struggle to define self-identity in relation to rules of the respective fields within a given balance of power. Each student chooses his/her own position within the parameters of each field. It is not only this struggle, but also knowledge and application of the rules that influence the positions that these students take. Possessing knowledge of the rules and successfully mastering the rules in one field do not necessarily guarantee that the same approach will be equally well received in another field. Moroccan undergraduates primarily endeavour to maintain their individuality and their position within the different fields. Their identity-forming process can be described as a never-ending quest.

Moroccan undergraduates are under constant pressure during the process of forming their identity. The various logic structures prevalent in each field, the resulting disciplines, and the balances of power within and between the fields ensure that loyalties are constantly competing for primacy. At the same time, the students remain aware of their own intended goals. In order to realise these goals, they try to make as many connections as possible between the various fields through which they navigate, as well as creating connections with other actors operating in those fields. This process of self-definition is therefore not only conditioned by the fields, but also takes on new content as a result of the acts carried out by the students. This yields an impression of goal-oriented young people who are constantly forced to shift between different loyalties.

Chapter 2 contains a theoretical introduction of the terms 'field' and 'identity'. By connecting Bourdieu's field theory with a constructivist approach to identity, I aimed to make the role of the actors more central to the study than is customarily possible using a field approach. This dynamic approach becomes visible in the stories and experiences of the Moroccan undergraduates and the way in which I describe their positions in the three fields referred to above, each of which has its own prevalent logic and shifting balances of power. The question of 'who' these students 'are', and where they belong, is primarily determined situationally. By navigating within and between different fields, Moroccan undergraduates are not only exposed to the disciplinary influences of those different fields, each with its

own (sometimes) conflicting rules; room is also created for them to have a certain degree of freedom to act. Bourdieu's terms '*doxa*' and '*habitus*' primarily emphasise continuity. By combining these terms with identity – as a process – a focus on dynamics and change is also created. Furthermore, this research also shows that *doxa* and *habitus* work less effectively as reproduction mechanisms than Bourdieu sometimes seems to suggest.

In Chapter 3, I introduce the field of research. The study is based on research that I conducted between September 2005 and December 2009 amongst Moroccan undergraduates at a Dutch university college. This long-term research mainly focused on a core group of forty Moroccan undergraduates, as well as their families, friends and acquaintances. By the end of the study, a total of over 100 Moroccan undergraduates had been involved in the research. The research method used can be described as a combination of various qualitative methods. It involved one-on-one interviews, focus groups and participational observation. This chapter specifically focuses on the changing relationship between me as a researcher/lecturer at the university and the Moroccan students in this study.

In Chapter 4, I argue that in this study, the focus within the field of minority politics is on the debate regarding integration of migrants into Dutch society. Various actors take part in this debate, including representatives from politics, civil society organisations and the media. There are considerable differences in the power that these actors possess, and not all actors have sufficient social capital to promote his/her own vision on integration. Furthermore, the dominant discourse about integration has a highly normalising effect, which results in less room for 'deviating' visions to be heard. Within the field, the actors fight for their positions in the public domain in order to achieve acceptance of their vision for the process of migrant integration into Dutch society.

Moroccan undergraduates are actors in this field, but do not feel that they are active participants. They feel that people in this field are debating about them and on their behalf, and that they themselves have limited room to manoeuvre and limited resources (or as Bourdieu puts it, they lack 'capital') to change the negative image that 'the Dutch' have about 'Moroccans'. The students feel that they are not represented in the political decision-making process, do not have access to relevant media, and that they do not have networks at their disposal that can change this (social capital). They also lack economic capital (financial resources), cultural capital (education) and symbolic capital (prestige based e.g. on religion has less value in the field of minority politics than in, for example, the field of the ethnic community). With so little capital of any type, it is not surprising that the students see themselves as weak and vulnerable players in the field.

The way in which the integration debate is conducted in the Netherlands is shown to be a major influence on the identity-forming process of Moroccan undergraduates. The realisation that after 11 September 2001, they were no longer

seen as 'Dutch' but were reduced to 'Moroccan' or 'Muslim' resulted in a growing feeling of frustration and powerlessness. Furthermore, it has become apparent that the integration debate also involves two separate obligations that are almost impossible to combine. The students are expected to integrate (assimilate) into Dutch society (to 'be like us!'). At the same time, that selfsame society has branded them as fundamentally 'different', based both on their ethnic background (Moroccan) and their religion (Islam). In addition, many students have inherited a strong 'them-and-us' mentality from their parents. As a result of recent events and experiences in the public space, this 'them-and-us' mentality has been further reinforced.

Chapter 5 portrays the field of the ethnic community. The students regard their own ethnic community as the most important field. It provides the anchor, as it were, from which the students can approach the other fields. Within the field of the ethnic community, the main focus is on their own family, although the ties to other Moroccans (neighbours, relatives) are also important. This broad ethnic group has a great deal of influence on the way in which the students define their identities. Strong social control within the ethnic groups plays a major role here.

Fulfilling the standard of acceptance as a fully fledged player within the field of the ethnic community, means being both successful and demonstrating evidence of that success (good education, good job, social status). In addition, it means that individuals cannot deviate too far from the generally held views of 'good Moroccans'. This indicates that social success is not the only factor here, and that complying with the demands of 'the' Moroccan community, such as fulfilling an important role in the family, giving religion a place in everyday life, honouring and being respectful to others and respecting 'male' and 'female' codes of conduct. As a result, it can be concluded that economic, cultural, social and symbolic factors all play a role in the development of important forms of capital within the field of the ethnic community.

The Moroccan undergraduates have conflicting feelings with regard to the field of the ethnic community. On the one hand, there is a desire to comply with existing behavioural patterns within the field, stemming from respect for their parents, the desire to maintain cultural traditions (as a result of social pressure from within the community itself), fear of repression or the desire to maintain positions of power. On the other hand, particularly amongst female students, there is a great desire to change and modernise existing behavioural patterns.

In the students' quest to define themselves, it would appear that 'the' Moroccan community does in fact have a real and compelling influence, but despite the restrictions placed on them, the students still feel like active players. The dominant field logic and the sometimes tense relationships that they maintain with others in the field do not hinder them from creating freedom for themselves. Sometimes this is done without the knowledge of their parents, although it occurs more often by

means of open discussion. A trump card often played by female Moroccan students in this context is religion. They refer to the Koran, where it is written that self-development is important, e.g. through education and work. Furthermore, they emphasise the equality that men and women have to create equal opportunities for development and to increase their room to manoeuvre. In addition, they are perfectly capable of reflecting on their own behaviour and that of others. They clearly recognise that although both their desire for individual development and their desire to comply with the dominant views within the field of the ethnic community create obstacles for them, they also offer safety and warmth.

Chapter 6 addresses the field of higher education. The dynamics within the education sector and higher education in particular, including the increasing intake of students from ethnic minorities, make this field extremely interesting. Education has long been considered a critical access road into Dutch society via emancipation and participation. The assumption that education offers opportunities for social success is widely held. However, it is apparent that inhibiting factors still present obstacles to this process. Firstly, there is the assumption that learning deficits are prevalent amongst ethnic minorities. This assumption of a disadvantaged background has been shown to lower academic performance amongst ethnic minorities in the Dutch education system, including higher education. Secondly, the disciplinary and reproductive function of the education system also leads to a certain dynamic that creates obstacles for specific students taking part in the field of education, e.g. students from lower socio-economic classes and ethnic minorities.

Moroccan students, and Moroccan women in particular, are currently exhibiting an increase in overall level of education. However, for many Moroccan students, success within the field of education is far from guaranteed. They have fewer resources crucial to academic success, such as economic capital (financial resources to buy study materials), social capital (relationships and networks that include lecturers/fellow students), cultural capital (study skills) and symbolic capital (lack of prestige, lecturers have lower expectations that they will succeed). The lack of expectations in particular is felt very strongly by students. They feel that society's negative view of Moroccans has seeped into the field of education, negatively affecting their academic careers. In turn, this experience conflicts with the high expectations that many Moroccan parents have for their children's academic performance. They put great pressure on their children to perform, yet they provide little or no support (or may be unable to do so). In addition, the educational channels prior to entering higher education provide Moroccan students with only limited preparation to take part in higher education. All of these obstacles create a vulnerable and complicated position for Moroccan students in the field of education, and higher education in particular.

As a result of negative experiences with tutors and/or fellow students, many Moroccan students come to identify themselves as 'Moroccan' or 'Muslim' in the

field of higher education, also taking on all of the negative aspects associated with them. Just as is the case in the field of minority politics, they experience these negative connotations as an externally imposed identity that they want to shake off, but are only able to do so with great difficulty. In the relationship with native-Dutch students and tutors, they try to draw as little attention as possible to their ethnic and religious identities, precisely because they want to be seen in this field as 'normal' students and treated based on their academic performance alone.

Finally, Chapter 7 answers the research question. The intersectional approach to the fields as used in this study shows that Moroccan undergraduates 'play' with the components of their identity within the various fields. It also allows room to demonstrate that their identity is multifaceted, situational and ambiguous. While their ethnic and religious identity is of central importance to them in the field of the ethnic community because it creates room for personal development and generates freedom, they do not emphasise these partial identities in their dealings with native-Dutch people in either of the other fields. The negative connotation that their ethnic and religious identities has taken on in Dutch society is an important explanation for this de-emphasis. The students also have a strong desire to 'truly belong' within Dutch society and they do not want to be seen as being different from 'normal' Dutch people. The students realise that by accentuating their ethnic and religious identities, they limit their room to manoeuvre in relation to Dutch society and Dutch people. There is a fundamental conflict between the fields here: what is seen as a uniting factor in one field (the field of the ethnic community), is seen as a divisive factor in the others (the field of minority politics and the field of higher education).

It is evident that the desire of Moroccan students to find their place within the different fields plays a huge role in the development of their identity. This indicates that Moroccan undergraduates want to be accepted in every aspect of their lives, in all of the different fields that they encounter. Although they want to make their own choices, they also do not want to deviate excessively from the norms and values prevalent within the separate fields. In essence, this is an expression of their longing for a socially accepted identity that they feel accurately reflects who they are. This will give them a social position that enables them to achieve their ambitions for the future whilst staying true to their original roots.

This study has shown that young Moroccans possess a great deal of resilience and ambition, and strive to achieve success and recognition in every field. Moroccan undergraduates also display a great deal of self-confidence, which is not deterred by the fact that their social reality is sometimes strained and evokes ambivalent emotions. They are convinced that their wish to be respected as a Moroccan, as a Muslim and as a Dutch person will come true when they get their bachelor's degree, regarding that moment as an important step in achieving their 'new' Moroccan-Dutch identity.



## Literatuurlijst

- Aa, Gerbert van der (2005). 'De mores van het Rifgebergte, land van herkomst van driekwart van de Nederlandse Marokkanen'. *NRC Handelsblad*, 22 oktober 2005.
- Adams Mc, Dan. P. (1993). *The stories we live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York/Londen: The Guilford Press.
- Adolf, Steven (2005). *Marokko achter de schermen. Een wedloop voor een betere toekomst*. Amsterdam/Rotterdam: Promotheus/NRC Handelsblad.
- Agar, Michael (2009). 'On the Ethnographic Part of the Mix: A Multi-Genre Tale of the Field'. *Organizational Research Methods*. 13(2):286-303.
- Agtmaal-Wobma, Elma van en Han Nicolaas (2009). Demografie. In: *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Ajarai, Hanina, Marjolijn van Heemstra (2007). *Land van werk en honing. Verhalen van Marokkaanse moeders over hun migratie*. Amsterdam: Bulaaq.
- Allard, Andrea C. (2005). 'Capitalizing on Bourdieu: How useful are concepts of 'social capital' and 'social field' for researching 'marginalized' young women?' *Theory and Research in Education*. <http://tre.sagepub.com/content/3/1/63>. Bezocht op 3 februari 2010.
- Alvesson, Mats en Kaj Sköldberg (2000). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Londen: Sage.
- Alvesson, Mats (2009). At-home ethnography: Struggling with closeness and closure. In: Ybema, Sierk, Dvora Yanow, Harry Wels en Frans Kamsteeg. *Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Los Angeles/Londen/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage. pp.156-174.
- Amersfoort, Hans en Anja van Heelsum (2007). 'Moroccan Berber Immigrants in The Netherlands, Their Associations and Transnational Ties: A Quest for Identity and Recognition'. *Immigrants & Minorities*. 25(3):234-262.
- Anderson, Kathryn en Dana C. Jack (1991). Learning to Listen: Interview Techniques and Analyses. In: Berger Gluck, Sherna en Patai, Daphne (ed), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York/Londen: Routledge. pp.11-26.
- Andersson Toussaint, Paul (2009). Staatssecretaris of Seriecrimineel. Het smalle pad van de Marokkaan. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Aouichi, Abou Abdellah E.Y. (2005). *Het lot van Ali Al Fabet de Allochtoon*. Istanbul: Türdav A.S.
- Arends-Tóth, J.V. en F.J.R. van de Vijver (2001). 'Multiculturalisme: spanning tussen ideaal en realiteit'. *Nederlandsch Tijdschrift voor de Psychologie*. (55):159-168.
- Arib, Khadija (2009). *Couscous op zondag. Een familiegeschiedenis*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Badiou, Alain (2005). *De ethiek. Essay over het besef van het Kwaad*. Utrecht: Uitgeverij IJzer.
- Bahara, Hassan (2006). *Een verhaal uit de stad Damsko*. Amsterdam: Van Gennip.
- Bahara, Hassan (2007, 28/29 april). Jullie het debat, wij het drama. *NRC Handelsblad*.
- Bartels, Edien (1993). 'Één dochter is beter dan duizend zonen'. *Arabische vrouwen, symbolen en machtsverhoudingen tussen de sexen*. Utrecht: Jan van Arkel.



- Bartels, E. (2008). *Antropologische dilemma's en onderzoek naar islam, Talma Lezing*. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Bartels, E en M. de Koning (2007). 'Typische Hollandse moslimmeiden in een Goudse minaret', in M. Buitelaar (red.). *Uit en thuis in Marokko. Antropologische schetsen*. Amsterdam: Bulaaq. pp.133-146.
- Barth, Fredrik (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of cultural difference*. Illinois: Waveland Press.
- Barth, Fredrik (1994). Enduring an emerging issues in the analyses of ethnicity. In: H. Vermeulen en C. Govers (eds) *The anthropology of Ethnicity: Beyond "Ethnic Groups and boundaries"*. Amsterdam: Het Spinhuis. pp.11-31.
- Baumann, Gerd (1996). The argument: Identifying a dominant discourse. In: G. Baumann (eds), *Contesting culture: Discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge: Cambridge University Press. pp.9-31.
- Baumann, Gerd en Tijn Sunier (2004). The school as a place in its social space. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano en Steven Vertovec (eds.) *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York/Oxford: Berghahn Books. pp.21-32.
- Bauman, Zygmunt (2004). 'Liquid Modernity'. Lecture given to the ANSE-conference 2004 'Value dilemmas as a challenge in the practice and concepts of supervision and coaching'. 7 mei 2004, Universiteit Leiden.
- Beech, Nic, Paul Hibbert, Robert MacIntosh en Peter McInnes (2009). 'But I thought we were friends?'. Life cycles and research relationships. In: Ybema, Sierk, Dvora Yanow, Harry Wels en Frans Kamsteeg. *Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Los Angeles/Londen/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage. pp.196-214.
- Beekmans, Kees (1995). *Een man is erg vrek*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Beekmans, Kees (2007). *Marokko voor beginners*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij L.J. Veen.
- Beekmans, Kees (2010). *Tussen hoofddoek en string. Marokko, de snelle modernisering van een Arabisch land*. Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Beijer, José (2006). *Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de HBO-opleiding*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Bemmel, Ad van (2006). *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*. HBO Raad.
- Benali, A. en H. Obdeijn (2005). *Marokko door Nederlandse ogen 1605-2005. Verslag van een reis door de tijd*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Benali, Abdelkader en Michaël Zeeman (2006). *Wie kan het paradijs weerstaan. Romeinse brieven*. Amsterdam: Bezige Bij.
- Benkaddour, Fati (2010). *Hoe overleef ik Nederland? 99 ideeën voor Marokkaanse jongeren*. Amsterdam: Prometheus.
- Benmayor, Rina en Andor Skotnes (eds). *Migration & Identity*. Oxford: University Press.
- Bensallam, Said (2010). *Kleine Jongen. Het verhaal van mijn leven*. Amsterdam: Van Gennep.
- Berg, Bruce, L (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berg-Eldering, Lotty van den (1979). *Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Alphen aan de Rijn: Samsom Uitgeverij.
- Berg, Harry van den, Margareth Wetherell en Hanneke Houtkoop-Steenstra (2003). *Analyzing Race Talk. Multidisciplinary Approaches to the Interview*. Cambridge: University Press.
- Berg, Marguerite van den (2007). 'Dat is bij jullie toch ook zo?'. *Gender, etniciteit en klasse in het sociaal kapitaal van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.

- Berger Gluck, Sherna, Daphne Patai (1991). *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York, Londen: Routledge.
- Beus, Jos de (1998). *De cultus van vermijding. Visies op migrantenpolitiek in Nederland*. Utrecht: Forum.
- Bezaz, Naima el (2006). *De verstotene*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Bezaz, Naima el (2006, 25 november). Opstand tegen het nieuwe leren. *NRC Handelsblad*.
- Bezaz, Naima el (2010). *Vinexvrouwen*. Amsterdam/Antwerpen: Em. Querido.
- Bhabha, Homi, K. (1996). Culture's In-Between. In: Stuart Hall en Paul du Gay. *Questions of Cultural Identity*. Londen: Sage. pp.53-60.
- Bie, M.L.W. de en E. de Weert (1998). *The Responsiveness of Dutch Higher Education to a Multicultural Environment*. Utrecht: ECHO.
- Bink, Susan (2005). *Feiten & Cijfers. Niet stigmatiseren, maar stimuleren. In- en doorstroom van allochtone studenten binnen het hoger onderwijs*. [www.miramedia.nl/media/file/FDeGroeneAmsterdammer, 3 december 1997](http://www.miramedia.nl/media/file/FDeGroeneAmsterdammer_3december1997).
- Blokland, Arjan, Kim Grimbergen, Wim Bernasco, Paul Nieuwebeerta (2010). 'Criminaliteit en etniciteit. Criminele carrières van autochtone en allochtone jongeren uit het geboortjaar 1984'. *Tijdschrift voor Criminologie*. 52 (2):122-152.
- Boer, Sietske de (2009). *Marokkaan in Nederland. Hollander in Marokko*. Rijswijk: Elmar.
- Boeije, Hennie (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom Onderwijs.
- Bogaert, Linda (2004). *Koran-notities: Staan mannen boven vrouwen?* Gent, Centrum voor Islam in Europa. [Online]. <http://www.flwi.ugent.be/cie/bogaert/bogaert3.htm>. Bezocht op 16 maart 2009.
- Bolkestein, F. (1991). 'Integratie van minderheden moet met lef worden aangepakt'. *De Volkskrant*, 12 september 1991.
- Bommel, J.P. (2005). *Godsdiensten van de wereld*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Boogaard, Marianne (1997). *Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlandse hoger onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Borland, Katherine (1991). "That's Not What I Said' Interpretive Conflict in Oral Narrative Research. In: Berger Gluck, Sherna en Patai, Daphne (ed), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York/Londen: Routledge. pp.63-76
- Bosma, Harke. A, Saskia, E. Kunnen (2005). *Identity and Emotion. Development through Self-Organization*. New York: Cambridge University Press.
- Bosveld, W., C. Wenneker, L. ten Broeke, J. Slot (2007). Het sociaal kapitaal van Amsterdamse jongeren. Factsheet. Gemeente Amsterdam Dienst Onderzoek en Statistiek.
- Botman, Maayke, Nancy Jouwe, Gloria Wekker (2001). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen.
- Bouadi, Omar, Senna Bouteba, Anja van Heelsum, Paolo de Mas Paolo, Dick Oosterbaan, (red.). *De vele gezichten van Marokkaans Nederland. Een wie is wie*. Amsterdam: 2001: Mets & Schilt.
- Bouali, Fadoua (2006). *Bevrijd door Allah. Waarom een moslimvrouw haar mannen niet hoeft te gehoorzamen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, Pierre en Jean-Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bourdieu, Pierre (1985). 'The social space and symbolic power'. *Sociological Theory*. 3(14):723-744.
- Bourdieu, Pierre (1989a). 'Social Space and Symbolic Power'. *Sociological Theory*. 7(10):14-25.
- Bourdieu, Pierre (1989b). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Amsterdam: Van Gennep.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Pierre Bourdieu Argumenten. Voor een reflexieve maatschappijwetenschap*. Amsterdam: Sua.
- Bourdieu, Pierre en Loic Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1996). 'Understanding'. *Theory, Culture and Society*. 13(2):17-37.
- Bourdieu, Pierre (2005). The Political Field, the Social Science Field, and the Journalistic Field. In R. Benson & E. Neveu (eds.). *Bourdieu and the journalistic field*. Cambridge: Polity Press. pp.29-47.
- Bourdieu, Pierre (2006a). Objectification Objectified. In: *Anthropology in theory. Issues in epistemology*. Henrietta L. Moore en Todd Sanders (eds). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing. pp.169-178.
- Bourdieu, Pierre (2006b). Structures and the Habitus. In: *Anthropology in theory. Issues in epistemology*. Henrietta L. Moore en Todd Sanders (eds). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing. pp.407-416.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Key Concepts*. Michael Grenfell (ed.) Durham: Acumen.
- Boutoutouh, Fatima (2006). 'Alleen is ook maar alleen....'. *Contrast* 4(31):13.
- Bouw, Carolien, Ans Merens, Kitty Roukens, Leen Sterckx. (2003). *Een ander succes. De keuzes van Marokkaanse meisjes*. SISWO/SCP.
- Bovenkerk, Frank (2003). Paniekreacties op criminaliteit van allochtone jongeren in Australië en Nederland. In: S. Harchaoui en C. Huinder (eds). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeelde bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum. pp.39-62.
- Bovenkerk, Frank (2006). Islamofobie. In: *Monitor Racisme en Extremisme. Zevende rapportage*. Jaap van Donselaar en Peter R. Rodrigues, (eds). pp.86-110.
- Brenninkmeijer, Nicole, Miriam Geerse, Conny Roggeband (2009). *Eergerelateerd geweld in Nederland. Onderzoek naar de beleving en aanpak van eergerelateerd geweld*. Den Haag: Sdu
- Brink, Rinke van den (2005). *In de greep van de angst. De Europese sociaal-democratie en het rechtspopulisme*. Antwerpen: Houtekiet.
- Brink, Gabriël van den (2006). *Culturele contrasten. Het verhaal van migranten in Rotterdam*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Brinkgreve, Christien, Kathy Davis, Bart van Heerikhuizen, Bernard Kruithof (2002). 'Levensverhalen'. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. 29(1).
- Brouwer, Lenie (1997). *Meiden met Lef. Marokkaanse en Turkse weglousters*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Brouwer, Lenie (2004). 'Yasmina: een virtuele plek voor Marokkaanse meisjes'. *Pedagogiek* (3) 24: 211-215.
- Brubaker, Rogers, Frederick Cooper (2000). 'Beyond "identity"'. *Theory and Society* 29(1):1-47.
- Buijs, Frank, Carien Nelissen (1994). Tussen continuïteit en verandering. Marokkanen in Nederland. In: H. Vermeulen en Rinus Penninx (eds). *Het democratisch ongeduld. De emancipatie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis. pp.177-206.
- Buijs, Frank J., Froukje Demant en Atef Hamdy (2006). *Strijders van eigen bodem. Radicale en democratische moslims in Nederland*. Amsterdam: University Press.
- Buitelaar, Marjo en Geert van Gelder (1996). *Het badhuis. Tussen hemel en hel*. Amsterdam: Bulaaq

- Buitelaar, Marjo (2002). 'De stemmen van Tahara. De orkestratie van verschillende zelf-representaties in het levensverhaal van een Nederlandse moslimvrouw van Marokkaanse afkomst'. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. 29(1):73-98.
- Buitelaar, Marjo (2006a). 'Zij lieten hun toekomst achter om ons een betere toekomst te bieden'. Autonomie en verbondenheid in de levensverhalen van vrouwen van Marokkaanse afkomst. In: J. Dohmen en F. de Lange (red.). *Moderne levens lopen niet vanzelf*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP. pp.135-152.
- Buitelaar, Marjo (2006b). *Islam en het dagelijks leven*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas.
- Buitelaar, Marjo, (2007). *Uit en thuis in Marokko. Antropologische schetsen*. Amsterdam: Bulaaq.
- Buitelaar, Marjo (2009). *Van huis uit Marokkaans. Over verweven loyaliteiten van hoogopgeleide migrantendochters*. Amsterdam: Bulaaq.
- Buitelaar, Marjo en Femke Stock (2010). Making Homes in Turbulent Times: Moroccan-Dutch Muslims Contesting Dominant Discourses of Belonging. In Moghissi, Haideh en Halleh Ghorashi (redactie). *Muslim Diaspora in the West. Negotiating Gender, Home and Belonging*. Surrey: Ashgate. pp.163-180.
- Buruma, Ian (2006). *Dood van een gezonde roker*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.
- Buruma, Ian (2006; 2008). *Moord in Amsterdam. De moord op Theo van Gogh en de grenzen van tolerantie*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.
- Caubet, Dominique (2006). *Shouf Shouf Hollanda. Succesvol en Marokkaan*. Breda: De Geus.
- Captain, Esther en Halleh Ghorashi (2001) 'Tot behoud van mijn identiteit'. Identiteitsvorming binnen de zmv-beweging. In: Botman, Maayke, Jouwe, Nancy, Wekker, Gloria. (redactie). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen. pp.153-187.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2009*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Landelijke Jeugdmonitor. Jongeren in het hoger onderwijs en hoogopgeleiden op de arbeidsmarkt*. Den Haag/Heerlen: CBS.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2011). [www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/publicaties/artikelen/archief/2011/2011-3512-wm.htm](http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/publicaties/artikelen/archief/2011/2011-3512-wm.htm). Bezocht op 22 november 2011.
- Chafik, Mohammed (2004). *Imazighen. De Berbers en hun geschiedenis*. Amsterdam: Bulaaq.
- Chanfrault-Duchet, Marie-Francoise (1991). Narrative Structures, Social Models and Symbolic Representation in the Life Story. In: Berger Gluck, Sherna en Patai, Daphne (ed), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York/Londen: Routledge. pp.77-92.
- Cherti, Myriam (2008). *Paradoxes of Social Capital. A Multi-Generational Study of Moroccans in London*. Amsterdam: University Press.
- Choho, Esmā (2006). *Muslim unlimited. (over) leven in het wilde westen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Chorus, Jutta (2009). *Afri. Leven in een migrantenwijk*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Choukri, Mohammed (2006). *Hongerjaren*. Amsterdam: Van Gennep.
- Chrifi, Abkader (2004). *Het succes ligt op straat. Alles wat je nodig hebt voor een rijk en succesvol leven*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.
- Chrifi, Abkader (2008). *Strijd van een vreemde. Van drugsverslaafde tot succesvol trendsetter*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos Uitgevers.
- Chun, A. (2009). On the Geopolitics of Identity. *Anthropological Theory*. 9(3):331-349.
- Cohen, Anthony (1985). *The symbolic construction of community*. Londen: Routledge.

- Cohen, Job (2003). Respect als wederzijdse inspanningsverplichting. In: S. Harchaoui en C. Huinder (eds). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeeld bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum. pp.23-32.
- Commissie Blok (2004). *Onderzoek Integratiebeleid*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Cottaar, Annemarie, Nadia Bouras, Fatiha Laouikili (2009). *Marokkanen in Nederland. De pioniers vertellen*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Crok, S., J. Slot, M. Janssen (2006). *De Marokkaanse gemeenschap in Amsterdam 2006*. Gemeente Amsterdam Onderzoek en Statistiek.
- Crul, Maurice (2000). *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, Maurice, Rick Wolff (2003). *Talent gewonnen. Talent verspild?* Utrecht: Echo.
- Crul, M., L. Heering (2008). *The position of the Turkish and Moroccan Second generation in Amsterdam en Rotterdam. The TIES Study in the Netherlands*. Amsterdam: University Press.
- Crul, Maurice, Adel Pasztor, Frans Lelie (2008). *De tweede generatie. Uitdagingen en kansen voor de stad*. Den Haag: Nicis Institute.
- Crul, Maurice, Adel Pasztor, Frans Lelie, Jonathan Mijs, Philip Schnell (2009). *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief. Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden*. Amsterdam: IMES.
- Crapanzano, Vincent (1980). *Tuhami. Portrait of a Moroccan*. Chicago/Londen: The university of Chicago Press.
- Cunliffe, Ann, L. (2009). 'Retelling Tales of the Field'. *Organizational Research Methods*. 13 (2):224-239.
- Dagevos, Jaco (2008). De pluriforme samenleving. In: Maurice Gesthuizen en Peter Tammes. *De sterke kanten van Nederland. NSV-Actualiteitencollege 2007*. Den Haag: SCP. pp.9-16.
- Dagevos, Jaco en Mérove Gijsberts. Jaarrapport integratie 2009: Trends in integratie. In: *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: SCP. pp.11-38.
- Dam, Geert ten (2002). 'Sociale competentie in de multiculturele samenleving. Een beschouwing'. *Pedagogiek*. 22(1):70-81.
- Dam, Geert ten (2004). *Sociale Integratie*. In: Geert ten Dam, Hans van Hout, Cees Terlouw, Jos Willems. *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: Van Gorcum. pp.273-296.
- Dam, Geert ten, Hans van Hout, Cees Terlouw en Jos Willems (2004). *Onderwijskunde hoger onderwijs, handboek voor docenten*. Assen: Van Gorcum.
- Deer, Cécile (2008a). Doxa. In: Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen. pp.120-130.
- Deer, Cécile (2008b). Reflexivity. In: Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen. pp. 199-212.
- Dekkers, Hetty (1999). *Toegankelijk en effectief onderwijs*. Oratie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Delanty, Gerard (2010). *Community. Second Edition*. Londen/New York: Routledge.
- Demant, Froukje (2005). *Islam is inspanning. De beleving van de islam en de sekseverhoudingen bij Marokkaanse jongeren in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Derkx, Peter (2004). *De multiculturele samenleving: een humanistisch ideaal*. Utrecht: Humanistics University Press. Oratie Universiteit voor Humanistiek.
- Distelbrink, Marjolijn, Paul Geense, Trees Pels. (2005). *Diversiteit in vaderschap. Chinese, Creools-Surinaamse en Marokkaanse vaders in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Donselaar, Jaap van en Peter R. Rodrigues (2006). *Monitor racisme & extremisme zevende rapportage*. Amsterdam: Anne Frank Stichting/Universiteit Leiden.



- Dronkers, Jaap (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Oratie Maastricht University.
- Duijnhoven, Hanneke (2010). *For Security Reasons. Narratives about Security Practices and Organizational Change in the Dutch and Spanish Railway Sector*. Amsterdam: University Press.
- Duyvendak, Jan Willem, Trees Pels, Rally Rijkschroeff (2005). A multicultural paradise? The cultural factor in Dutch Integration policy. Paper presented at the 3rd ECPR Conference, Budapest, 2005.
- Dwyer, Daisy, Hilse (1978). *Images and Self-images. Male and Female in Morocco*. New York: Columbia University Press.
- Eidheim, Harald (1969). When ethnic identity is a social stigma. In: Barth, Fredrik. *Ethnic Groups and Boundaries. The social organization of culture difference*. Illinois: Waveland Press.
- Elliot, Delbert S, Scott Menard, Bruce Rankin, Amanda Elliot, William Julius Wilson, David Huizinga (2007). *Good kids from bad neighbourhoods. Successful Development in Social Context*. Cambridge: University Press.
- Eldering, Lotty (2002). Enkele episodes uit het leven van Marokkaanse en Turkse gezinnen. Afscheidsrede 26 april 2002.
- Eldering, Lotty (2006). *Cultuur en Opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Elias, Norbert (1970). *Wat is sociologie*. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.
- Emirbayer, Mustafa en Victoria Johnson (2008). Bourdieu and organizational analysis. *Theory and Society*. 37(1):1-44.
- Endt van-Meijling, Martha (2003). *Met nieuwe ogen. Werkboek voor de ontwikkeling van een transculturele attitude*. Bussum: Coutinho.
- Engberts, Marc (1997). *Voet aan de grond. Over de integratie van Marokkanen in Nederland 1980 - 1997*. Utrecht: SMT.
- Entzinger, Han (1998). Het voorportaal van Nederland; inburgeringsbeleid in een multiculturele samenleving. In: Geuijen, C.H.M. (red). *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma. pp.67-80.
- Entzinger, Han (2009). 'Integratie, maar uit de gratie. Multi-etnisch samenleven onder Rotterdamse jongeren'. *Migrantenstudies*. 25(1):8-23.
- Ephimenco, Sylvain (2004). *Het land van Theo van Gogh. De multiculturele desintegratie*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- E-Quality (2004). *Factsheet Emancipatie van vrouwen met een islamitische achtergrond*. [Online]. [www.e-quality.nl](http://www.e-quality.nl). Bezocht 14 mei 2006.
- Esposito, John, L en Dalia Mogahed (2007). *Wie spreekt namens de islam? Wat een miljard moslims werkelijk denken*. Uitgeverij De Wereld.
- Europese Unie (2009). Conclusies van de Raad van 12 mei 2009 betreffende een strategisch kader voor Europese samenwerking op het gebied van onderwijs en opleiding. [Online]. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C2009:119:0002:0010:NL:PDF>. Bezocht op 18 januari 2011.
- Evenblij, Maarten (2007). *Respect. Onderzoek naar sociale cohesie in Nederland*. Amsterdam: Aksant.
- Ewing, Katherine, Pratt (2008). *Being and Belonging: Muslims in the United states since 9/11*. New York: Sage.
- Fauwe, Loes de en Arthur van Amerongen (2006). *Kasba Holland*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas.
- Fennema, Meindert (2002). *Persstemmingen na 11 september*. Amsterdam: IMES.
- Fetterman, David M (1998). *Ethnography. Step by Step*. Londen: Sage Publications.

- Fina, Anna de (2007). 'Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice'. *Language in Society*. (36):371-392.
- Fisher-Rosenthal, Wolfram (1995). 'The problem with identity: biography as solution to some (post) modernist dilemmas'. *Comenius*. 15(3):250-265.
- Foblets, Marie-Claire, Eva Cornelis (red). *Migratie, zijn wij uw kinderen? Identiteitsbeleving bij allochtone jongeren*. Leuven/Leusden: Acco.
- Fortuyn, Pim (2001). *De islamisering van onze cultuur. Nederlandse identiteit als fundament. Het woord als wapen*. Rotterdam: Karakter Uitgevers B.V. & Speakers Academy Uitgeverij B.V.
- Fouarge, Didier (2006). 'Helpt kinderopvang de herintreding van moeders stimuleren?' *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*. 22(3):268-279.
- Frerks, George, Bart Klem (2004). 'Vertogen voor vrede?' *Vrede en Veiligheid*. 33(4):557-574.
- Gazzah, Miriam (2008). *Rhythms and Rhymes of life. Music and identification processes of Dutch-Moroccan youth*. Amsterdam: University Press.
- Geuijen, C.H.M. (1998). *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma.
- Gijsberts, Mérove en Lex Herweijer (2009). Onderwijs en opleidingsniveau. In: *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: SCP. pp.94-138.
- Ghorashi, Halleh (2002). 'Huilen, schrikken, lachen, kortom, meereizen met de ander. De meerwaarde van levensverhalen binnen sociaal-wetenschappelijk onderzoek'. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*. 29(1):59-73.
- Ghorashi, Halleh (2003). *Ways to Survive, Battles to Win. Iranian Women Exiles in the Netherlands and the United States*. New York: Nova Science Publishers.
- Ghorashi, Halleh (2006a). 'Verruiming van de Nederlandse identiteit'. *Contrast*. 13(4):29-30.
- Ghorashi, Halleh (2006b). *Paradoxen van culturele erkenning. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Ghorashi, Halleh (2006c). 'Taboes zijn nodig'. *De Volkskrant*, 29 juli 2006.
- Ghorashi, Halleh (2010a). *Culturele diversiteit, Nederlandse identiteit en democratisch burgerschap. Multiculturele samenleving in ontwikkeling*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- Ghorashi, Halleh (2010b). 'From absolute invisibility to extreme visibility: emancipation trajectory of migrant women in the Netherlands'. *Feminist review*. 94:75-92.
- Giddens, Anthony (1984). *The construction of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gieles, F (1992). *Conflict en Contact, een onderzoek naar handelingsmogelijkheden voor groepsleiders bij botsingen en conflicten in de dagelijkse leefsituatie*. Groningen.
- Giessen, Peter (2007). 'Ahmet is aardig, Turken niet'. *De Volkskrant*, 8/9 september 2007.
- Gijsberts, Mérove en Jaco Dagevos (2010). Vooral Marokkaanse Nederlanders bedienen zich steeds vaker van het Nederlands. In: *Hoe het ons verging... Terugkijken tot 2000*. SCP Nieuwjaarsuitgave 2010. Den Haag: SCP. pp.102-111.
- Glastra, Folke (red.) (1999). *Organisaties en diversiteit. Naar een contextuele benadering van intercultureel management*. Utrecht: Lemma.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma. Aantekeningen over het omgaan met een geschonden identiteit*. Utrecht: Bijleveld.
- Goffman, Erving (1983 [1959]). *Dramaturgie van het dagelijks leven: schijn en werkelijkheid in sociale interacties*. Utrecht: Bijleveld.
- Gowricharn, Ruben (1998). De multiculturele samenleving. In: B. Top (red.), *Hollandse contrasten: over de keerzijde van sociale integratie*. Apeldoorn: Garant. pp.91-111.
- Gowricharn, Ruben (red.) (2006). *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving*. Utrecht: De Graaff.



- Gowricharn, Ruben (2008). Integratiesuccessen op de wetenschappelijke agenda. In: Maurice Gesthuizen en Peter Tammes. *De sterke kanten van Nederland. NSV-Actualiteitscollege 2007*. Den Haag: SCP. pp.17-20.
- Graaf, Paul M. de (1992). 'De invloed van onderwijs op sociale mobiliteit'. *Politieke & Sociale vorming*. 23(8):10-12.
- Griendt, Martijn van der (2005). *Hassan en Hoesein*. Amsterdam: Mets en Schilt.
- Gremmen, C.C.M., J.A. Westerbeek van Eerten (1988). *De kracht van macht. Theorieën over macht en hun gebruik in vrouwenstudies*. Den Haag: Distributiecentrum DOP.
- Gruwez, Christine en Klaas van Egmond (2008). *Zonder Wij geen Ik. Samenhang in een uiteenvallende maatschappij*. Amsterdam: Iona Stichting.
- Haas, Hein de (2004). *Aroemi, aroemi. Een vreemdeling in Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- Hagendoorn, A.J.M.W (2007). Normatieve oriëntatie en participatie van etnische minderheden in *Respect. Onderzoek naar sociale cohesie in Nederland*. Amsterdam: Aksant.
- Hall, Stuart, David Held, Tony McGrew (1992). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart (1992). The question of cultural identity. In: Stuart Hall, David Held en Tony McGrew (eds) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, Stuart (1996). Who needs 'identity'?. In: Stuart Hall en Paul du Gay (eds) *Cultural Identity*. Londen: Sage Publications. pp.1-17.
- Hall, Stuart (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londen: Sage.
- Hammoudi, Abdellah (1997). *Master and disciple. The cultural foundations of Moroccan authoritarianism*. Chicago/Londen: The University of Chicago Press.
- Harchaoui, Sadik, Chris Huinder (2003). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeelde bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum.
- Hargraves, O. (1995). *Morocco: social life and customs; national characteristics, Moroccan etiquette*. Portland: Graphic Arts Center Pub.Co.
- Hart, David, M (2000). *Tribe and Society in rural Morocco*. Londen-Portland: Frank Cass.
- Hart, Harm 't, Jan van Dijk, Martijn de Goede, Wim Jansen, Joop Teunissen (1999). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam, Meppel: Boom.
- HBO Raad (2010). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. HBO Raad, vereniging van hogescholen.
- HBO Raad (2011). *Feiten en cijfers. Afgestudeerden en uitvallers in het hoger beroepsonderwijs*. HBO Raad, vereniging van hogescholen.
- Heelsum, Anja van (2002). *Explaining trends, developments and activities of Moroccan organisations in the Netherlands*. Paper voor UCLA Center for European and Eurasian Studies, University of California, Los Angeles.
- Heelsum, Anja van (2003a). Reacties van de zelforganisaties op stigmatisering. In: S. Harchaoui en C. Huinder (eds). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeelde bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum. pp.93-108.
- Heelsum, Anja van (2003b). *Moroccan Berbers in Europe, the US and Africa and the Concept of Diaspora*. Paper voor UCLA Center for European and Eurasian Studies, University of California, Los Angeles.
- Heelsum, Anja van (2004a). Bondgenoot of Spelbreker? Lezing tijdens de conferentie over de toekomst van allochtone migrantenorganisaties gehouden op 21 oktober 2004.
- Heelsum, Anja van (2004b). *Migrantenorganisaties in Nederland (deel 2). Functioneren van de organisaties*. Utrecht: Forum.

- Heelsum, Anja van (2006). *Anti immigrant sentiments in The Netherlands and the reactions of Moroccan associations*.
- Heinemeyer, W.F. (1960). *Marokko. In de hete schaduw van de islam*. Meppel: J.A. Boom & Zoon
- Helden, van, Petra, Peter Scholten, Amal Tourabi, Selma-Heleen Lustig (2006). *Jonge moslims, andere geluiden. Voorbij traditie en teleurstelling*. Rotterdam: Ger Guijs.
- Hermans, Hubert J.M. en Els Hermans-Jansen (2005). Affective processes in a multivoiced self, in: H. Bosma en S. Kunnen (eds). *Identity and Emotion. Development through Self-Organization*. New York: Cambridge University press. pp.120-140.
- Hermans, Hubert J.M.(2006). *Dialogo en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen.
- Hermans, Philip (1985). *Maatschappij en individu in Marokko: een antropologische benadering*. Leiden: Coördinaat Minderheden Studies.
- Hermans, Philip (1994). *Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie de leefwereld en de 'inpassing' van Marokkaanse jongens*. Brussel: Cultuur en Migratie V.Z.W.
- Hermans, Philip (2004a). 'Contranarratieven van Marokkaanse ouders: een weerwoord op discriminatie, paternalisme en stigmatisering'. *Migrantenstudies*. 20(1):36-53.
- Hermans, Philip (2004b). 'Counternarratives of Moroccan parents in Belgium and The Netherlands: answering back to discrimination in education and society'. *Ethnography and Education*. 1(1):87-101.
- Hermans, Philip (2004c). 'Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Maroccans in the Low Countries'. *Intercultural Education*. 15(4):431-439.
- Hermans, Philip (2007). *De wereld van de djinn. Traditionele Marokkaanse geneeswijzen*. Amsterdam: Bulaaq.
- Hermans, Philip (2011). *Ethics in anthropological research. Considerations on a project in Morocco*. Paper International conference "The issue of ethics and values in the modern world". Marokko, mei 2011.
- Herwijer, Lex (2009). *Making up the Gap. Migrant Education in the Netherlands*. Den Haag: SCP.
- Herwijer, Lex (2010). Grenzen aan de opwaartse onderwijsmobiliteit? In: Andries van den Broek, Ria Bronneman-Helmers en Vic Veldheer (eds). *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010*. Den Haag: SCP. pp.43-69.
- Hooghiemstra, Erna (2003). *Trouwen over de grens. Achtergronden van partnerkeuze van Turken en Marokkanen in Nederland*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Hermes, Joke, Pauline Naber, Arjan Dieleman (2008). *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur*. Bussum: Coutinho.
- Hout, Hans van, Geert ten Dam, Marcel Mirande, Cees Terlouw en Jos Willems (2006). *Vernieuwing in het hoger onderwijs. Onderwijskundig handboek*. Assen: Van Gorcum
- Huinder, Chris, Henk Krijnen (2006). Inleiding: Voorbij traditie en teleurstelling. In: Helden et al (2006). *Jonge Moslims. Andere geluiden*. Utrecht: Forum. pp.7-20.
- Huijn, Willem, Mérove Gijsberts, Jaco Dagevos (2010). Toenemende integratie bij de tweede generatie? In: Andries van den Broek, Ria Bronneman-Helmers en Vic Veldheer (eds). *Wisseling van de wacht: generaties in Nederland. Sociaal en Cultureel Rapport 2010*. Den Haag: SCP. pp.299-322.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Aandacht voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *Onder advisering van allochtone leerlingen?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jacobs, Dirk (1993). *De synthese van de handelings- en systeemtheorie in de structuratietheorie van A. Giddens en de praxeologie van P. Bourdieu*. Promotie onderzoek Universiteit Gent.
- Janssens, Maddy, Chris Steyaert (2001). *Meerstemmigheid: organiseren met verschil*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Jelloun, Tahar Ben (2006). *Weggaan*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Jenkins, Richard (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Jenkins, Richard (2008). *Social Identity. Third Edition* London: Routledge.
- Jennissen, R.P.W., Hartgers, M.J. (2006). Allochtonen in het onderwijs, In: *Integratiekaart 2006*. Den Haag: WODC.
- Jensen, Stine, Wijnberg, Rob (2010). *Dus ik ben. Een zoektocht naar identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Jong, Jan Dirk de (2007). *Kapot Moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Jong, Inge de (2007). 'Civil Society in Beweging. Vier moskeeorrganisaties in Amsterdam Slotervaart'. *Sociale Interventie*. 16(1):21-31.
- Jong, Machteld de (2004). *Hetzelfde maar toch anders?* Doctoraalscriptie Cultuur Organisatie en Management. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Jong, Machteld de (2006). *Levensverhalen van Nederlandse hbo-studenten. Zie mij, lees mij en leer mij kennen!* Amsterdam: Hogeschool Inholland Amsterdam/Diemen.
- Jong, Machteld de (2011). *Marokkaanse hbo-studenten: spelen in meerdere velden*. Paper conferentie "Uitsluitend Emancipatie". Amsterdam, oktober 2011.
- Jong, Wiebe de (2005). 'Drie WRR-rapporten vergeleken'. *Migrantenstudies*. 18 (2): 78-56.
- Jonkers, Marina (2003). *Een miskende revolutie. Het moederschap van Marokkaanse vrouwen*. Amsterdam: Aksant.
- Jurgens, Fleur (2007). *Het Marokkanendrama*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff B.V.
- Kaddouri, Yehya (2011). *Lach met de duivel. Autobiografie van een 'rotte-appel' Marokkaan*. Amsterdam: Van Gennep.
- Kandoussi, Samira el (2006). 'De dochters zijn nu aan de beurt'. *Contrast*. 13(4):8-9.
- Kennedy, James (2001). Tolerantie als ideologie maakt verdraagbaarheid kwetsbaar. In: M. ten Hooven (red.). *De lege tolerantie; over vrijheid en vrijblijvendheid in Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Kennedy, James (2006). Wereldontmoetingen (RKK). James Kennedy in gesprek met Soetebeek. [www.wereldontmoetingen.nl](http://www.wereldontmoetingen.nl). Bezocht 4 juni 2011.
- Kettner, Susan (2008). *Marokkaanse wortels, Nederlandse grond. Exploratie, bindingen en identiteitsstrategieën van jongeren van Marokkaanse afkomst*. Promotie onderzoek Rijksuniversiteit Groningen.
- Keulen, Anke van (1994). *Trouwen doe je zelf. Marokkaanse jongeren en partnerkeuze*. Utrecht: SMT.
- Keulen, Anke van, Annemiek van Beurden, Trees Pels (2010). *Van alles wat meenemen. Diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Keuzenkamp, Saskia en Ans Merens (2006). *Sociale Atlas van vrouwen uit etnische minderheden*. Den Haag: SCP.
- Khair-Eddine, Mohammed (1984, 2011). *Leven en legende van Agoun'chich*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.

- Kleijwegt, Margalith (2005). *Onzichtbare ouders. De buurt van Mohammed B.* Zutphen: Plataan.
- Kleijwegt, Margalith, Weezel van Max (2006). *Het land van haat en nijd. Hoe Nederland radicaal veranderde.* Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Köbben, A.J.F. (1980). 'Het heilig vuur. Moeilijkheden en mogelijkheden bij onderzoek inzake minderheden'. *Intermediair*. 16(49):1-8.
- Koning, Martijn de (2008). *Zoeken naar een 'zuivere' islam. Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims.* Amsterdam: Bert Bakker.
- Koning, Martijn de (2010). Understanding Dutch Islam: Exploring the Relationship of Muslims with the State and the Public Sphere in the Netherlands. In Moghissi, Haideh en Halleh Ghorashi (redactie). *Muslim Diaspora in the West. Negotiating Gender, Home and Belonging.* Surrey: Ashgate. pp.181-196.
- Koopmans, Ruud (2002). 'Zachte heelmeeesters... Een vergelijking van de resultaten van het Nederlandse en Duitse integratiebeleid en wat de WRR daaruit niet concludeert'. *Migrantenstudies*. 18(2):87-92.
- Korf, Dirk J., Berfin Yesilgöz, Ton Nabben, Marije Wouters (2007). *Van vasten tot feesten. Leef-tijd, acceptatie en participatie van jonge moslims.* Rotterdam: Ger Guijs.
- Korteweg, Anna C. (2005). 'De moord op Theo van Gogh: Gender, religie en de strijd over de integratie van migranten in Nederland'. *Migrantenstudies*. 21(4):205-223.
- Kortram, Lucy (2004). Multicultureel competent samen (-) leven. Inaugurele rede.
- Kossmann, Maarten (2003). *De menseneetster. Berbersprookjes uit Noord Marokko.* Amsterdam: Bulaaq.
- Kotb, H.G. (2004). *Sexuality in islam.* [Online]. <http://www2.hu-berlin.de/sexology/GESUND/ARCHIV/kotb2.htm>. Bezocht 12 februari 2011.
- Kraal, K. en A. van Heelsum (2002). *Een Dynamisch Mozaïek. Nieuwe trends bij Marokkaanse organisaties.* Utrecht: SMT.
- Laermans, R. (1983). 'Bourdieu voor beginners'. *Heibel*. 18(1):21-48.
- Lamrabet, Rachida (2008). *Vrouwland.* Meulenhoff/Manteau.
- Laroui, Fouad (2006). *Over het islamisme. Een persoonlijke weerlegging. Een helder licht op de taboes en clichés rondom de islam.* Breda: De Geus.
- Laroui, Fouad (2008). *Judith en Jamal.* Amsterdam: Van Oorschot.
- Laroui, Fouad (2010). *Poldermarokkanen. Tragikomische verhalen over emigratie.* Breda: De Geus.
- Liempt, Paul van (2009). *De Nederlandse droom. Van mavo tot professoraat: hoe stapelaars de top beklommen.* Amsterdam/Antwerpen: Arbeiderspers.
- Lindeman, E., L. Bicknese, W. Bosveld (2006). De Amsterdamse Burgermonitor 2006. Gemeente Amsterdam Dienst Onderzoek en Statistiek.
- Lindo, Filip (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs. Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese.* Amsterdam: IMES.
- Lucassen, Leo (2006a). Gelijkheid en onbehagen. De wortels van het integratiedebat in West-Europa. In: Lucassen en Willems (2006) *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies.* Amsterdam: Bert Bakker. pp.11-36.
- Lucassen, Leo (2006b). Migratie en de canon van de Nederlandse geschiedenis. In: Lucassen en Willems (2006). *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies.* Amsterdam: Bert Bakker. pp.89-98.
- Lucassen, Leo en Wim Willems (2006). *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies.* Amsterdam: Bert Bakker.

- Lynch, Kathleen and Claire O'riordan (1998). 'Inequality in Higher Education: a study of class barriers'. *British Journal of Sociology of Education*. 19(4):445-478.
- Maanen, John van (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago/Londen: The University of Chicago Press.
- Maanen, John van (2009). 'A Song for My Supper: More Tales of the Field'. *Organizational Research Methods*. 13(2):240-255.
- Maanen, John van (2010). *Epilogue*. Forthcoming.
- Marcouch, Achmed (2010). *Mijn Hollandse droom*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Mannitz, Sabine (2004). Pupils' Negotiations of Cultural Difference: Identity Management and Discursive Assimilation. In: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano en Steven Vertovec (eds.) *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York/Oxford: Berghahn Books, pp. 242-306.
- Marcus, George E. (1995). 'Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography'. *Annual Review of Anthropology*. 24:95-117.
- Maton, Karl (2008). Habitus. In: Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen. pp.49-66.
- Maussen, M. (2005). *Making Muslim Presence Meaningful: Studies on Islam and Mosques in Western Europe*. Amsterdam: ASSR en IMES.
- Maussen, Marcel (2006). *Ruimte voor de islam? Stedelijk beleid, voorzieningen, organisaties*. Apeldoorn/Antwerpen: Het Spinhuis.
- Matthys, Mick (2010). *Doorzetters. Een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Amsterdam: Aksant.
- Mc Nay, Lois (1999). Gender, Habitus and the Field. Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society*. 16(1):95-117.
- Meer, Philip van der (1984). *Omggaan met Marokkanen. Regels/Omgangsvormen/Het psychosociale gesprek*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Meeus, W.H.J.(1992). *Kiezen, legitimeren en adolescentie identiteit. Over jongeren, levensloop en het zelf*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Merens, Ans (2009). De positie van vrouwen en meisjes. In: *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: SCP. pp.317-336.
- Moghissi, Haideh en Halleh Ghorashi (2010). *Muslim Diaspora in the West. Negotiating Gender, Home and Belonging*. Surrey: Ashgate.com
- Mol, Bea (2007). *Tussen hoofdhoek en naaldhak. Moslima's over vrouw-zijn en intimiteit*. Baarn: De Kern.
- Mol, Bea (2010). *Ahmed aan zet. Turkse en Marokkaanse mannen over liefde, relaties en vaderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Moore, Henrietta L, Todd Sanders (2006). *Anthropology in Theory. Issues in epistemology*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.
- Moore, Robert (2008). Captial. In: Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen. pp.101-118.
- Mul, Jos de (2004, 27 februari). Het vlietend 'thuis'. Interculturele vibraties. *NRC Handelsblad*.
- Nabben, Ton, Berfin Yesilgoz, Dirk J. Korf (2006). *Van Allah tot Prada. Identiteit, leefstijl en geloofsbeleving van jonge Marokkanen en Turken*. Rotterdam: Ger Guijs.
- Naidoo, Rajani (2004). 'Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society'. *British Journal of Sociology of Education*. 25(4):457-471.
- Nash, Roy (1990). 'Bourdieu on Educational and Social and Cultural Reproduction'. *British Journal of Sociology of Education*. 11(4):431-447.



- Nicholson, Linda, Steven Seidman (1995). *Social Postmodernism. Beyond Identity Politics*. Cambridge: University Press.
- Nieuwenhuizen, Eddie (2006). *Allochtone jongeren in het onderwijs. Factsheet*.
- Obdeijn, Herman, Paolo de Mas (2001). *De Marokkaanse uitdaging. De tweede generatie in veranderend Nederland*. Utrecht: Forum.
- Obdeijn, Herman, Paolo de Mas, Philip Hermans (2002). *Geschiedenis van Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- OCW (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OCW (2007). *Het hoogste goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCW (2007). *Samenvatting van Education at a Glance 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCW (2009). *Samenvatting van Education at a Glance 2007*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoger opgeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2009). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oost, Heinze, Markenhof, Angela (2002). *Een onderzoek voorbereiden*. Baarn: HBuitgevers.
- Ouariachi-Kremers, Fatima (2004). *Wat voor mannen worden de Marokkaanse jongens?* AL NISA, februari 2004. [Online]. <http://www.wijk.nl/denken/marokkaansejongens-islam.nl>. Bezocht 1 mei 2010.
- Oufkir (Malika) (2006). *In vrijheid*. Amsterdam: Arena.
- Pels, Dick (1989). Introductie. In: Pierre Bourdieu. *Opstellen over smaak, habitus en veldbegrip*. Amsterdam Van Gennep.
- Pels, Dick (2005). *Een zwak voor Nederland. Ideeën voor een nieuwe politiek*. Amsterdam: Anthos.
- Pels, Trees (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: opvoeden en leren in het gezin en op school*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Pels, Trees (1999). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Pels, Trees (2002). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Pels, Trees en Mariëtte de Haan (2003). *Continuity and change in Moroccan socialization. A review of the literature on socialisation in Morocco and among Moroccan families in the Netherlands*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Verwey Jonker Instituut.
- Pels, Trees. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Pels, Trees en Marjan de Gruijter (2006). *Emancipatie van de tweede generatie*. Assen: Verwey Jonker Instituut, Van Gorcum.
- Pels, Trees (2008). 'Rouwtherapie voor de morele meerderheid'. *Migrantenstudies*. 24(3): 179-182.
- Pels, Trees, Marjan de Gruijter, Fadoua Lahri (2008). *Jongeren en hun Islam. Jongeren over hun ondersteuning als moslim in Nederland*. Utrecht: Verwey-Jonker.
- Pels, Trees (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad*. Oratie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Penninx, Rinus (1988). Verschillende perspectieven op minderheidsvorming en emancipatie. In: *Minderheidsvorming en Emancipatie: Balans van kennisverwerving ten aanzien van immigranten en woonwagenebewoners 1967-1987*. Alphen aan de Rijn/Brussel: Samson. pp.28-43.

- Penninx, R., R. Munstermann en H. Entzinger (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff B.V.
- Penninx, R. en A. van Heelsum (2004). *Bondgenoot of spelbreker? Organisaties van immigranten en hun mogelijke rol in integratieprocessen*. Utrecht: FORUM.
- Pessers, Dorien. *Regels zijn regels. Paul Witteman in gesprek met Dorien Pessers over de daadkracht van Rita Verdonk*. (2006). Amsterdam: Uitgeverij Balans/Buitenhof.
- Peters, Ruud (2006a). *A Dangerous Book. Dutch Public Intellectuals and the Koran*. EUI Working Papers, RSCAS No. 2006/39. European University Institute: Italy.
- Peters, Ruud (2006b). *Islam-bashing en jihad: De radicalisering van jonge moslims in Nederland*. Gepubliceerd in M.M. Komen (red.), *Straatkwaad en jeugdcriminaliteit: Naar een algemene of een etnisch-specifieke aanpak?* Apeldoorn: Het Spinhuis. pp.84-97.
- Peters, Ruud (2008). *Waar zijn we in godsnaam mee bezig? Over de loopgraven en de valkuilen van de islamwetenschap*. Afscheidsrede oktober 2008.
- Peters, Ruud. *Dutch Extremist Islamism: Van Gogh's murderer and his ideas*. To be published in Rik Coolsaet (ed.), *Us versus Them*. Ashgate Publishers.
- Peters, Ruud, Sipco Vellenga (2007). *Contested Tolerance: Public Discourse in The Netherlands on Muslim Migrants*. In: M. Wohlrab-Sahr en L. Tezcan (red.). *Konfliktfeld Islam in Europa*. Bader-Baden: Nomos. pp.221-240.
- Phalet, Karen (1998). *Minderheden en schoolsucces*. In Geuijen, C.H.M. (red). *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma. pp.97-114.
- Phalet, Karen, Jessika ter Wal (2004). *Moslim in Nederland. Een onderzoek naar de religieuze betrokkenheid van Turken en Marokkanen*. Den Haag: SCP.
- Pinto, David (2004). *Beeldvorming en integratie. Is integratie het antwoord? Beeldvorming van Turken, Marokkanen en Nederlanders over elkaar*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Postill, John (2010). *The concept of field. A short outline of the theoretical and historical development and relevance of the concept of field*. [www.JohnPostill.wordpress.com/2010/03/16/the-concept-of-field](http://www.JohnPostill.wordpress.com/2010/03/16/the-concept-of-field). Bezocht op 12 februari 2011.
- Praag, Carlo van (2006). *Marokkanen in Nederland: een profiel*. Nederlands Interdisciplinair Instituut. Rapport 67.
- Praag, Carlo van (2006). 'Marokkanen in Nederland: achterstand wordt snel ingelopen'. *Demos*. 22(10):7.
- Pratt Ewing, Katherine (2008). *Being and Belonging. Muslims in the United States since 9/11*. New York: Russel Sage Foundation.
- Prins, Baukje (2002). 'The nerve to break taboos: new realism in the Dutch discourse on multiculturalism'. *Journal of International Migration and Integration*. 3(3 en 4):363-379.
- Prins, Baukje (2004). *Voorbij de onschuld. Het debat over integratie in Nederland*. Amsterdam: Van Gennep.
- Prins, K. (1996). *Van 'gastarbeider' tot 'Nederlander': adaptatie van Marokkaanse en Turkse Nederlanders*. Groningen: RUG.
- Rath, J. (2001). *Research on immigrant ethnic minorities in the Netherlands* in P. Ratcliffe (ed.), *The Politics of Social Science Research. Race, Ethnicity and Social Change*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave. pp.137-159.
- Reysoo, Fenneke, Karima Ouchan (1999). *Karima. Nooit geschreven brief aan mijn vader*. Amsterdam: uitgeverij Bulaaq.
- Riemersma, Greta (2011). *Het land van zijn vader. Een Marokkaanse familiegeschiedenis*. Amsterdam: Uitgeverij Podium.



- Roggeband, Conny en Mieke Verloo (2007). 'Dutch Women are Liberated, Migrant Women Are a Problem: The Evolution of Policy Frames on Gender and Migration in The Netherlands'. *Social Policy and Administration*. 41(3):271-288.
- Roggeband, Conny (2010). 'The Victim-Agent Dilemma: How Migrant Women's Organizations in the Netherlands Deal with a Contradictory Policy Frame'. *Journal of Women in Culture and Society*. 35(4):943-967.
- Roosblad, Judith (2002). *Vakbonden en Immigranten in Nederland (1960-1997)*. Amsterdam: Aksant.
- Rosen, Lawrence (1984). *Bargaining for Reality. The Construction of Social Relations in a Muslim Community*. Chicago/Londen: The University of Chicago Press.
- Rutgers, Rob, Gelijk Molier (2004). *Het multiculturele debat. Integratie of assimilatie?* Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Ruijter, Arie de (1998). Invoegen en uitsluiten; de samenleving als arena. In Geuijen, C.H.M. (red). *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma. pp.27-35.
- Saey, Pieter, Francine Mestrum, Ronald Tinnevelt, Antoor Braeckman (2002). *Monografieën over interculturaliteit. Ruimte voor het verhaal van de ander. Over het in- en uitsluitend vermogen van het denken en het discours*. Mechelen: Cimic VZW.
- Saharso, Sawitri (1992). *Jan en alleman. Etnische jeugd over etnische identiteit, discriminatie en vriendschap*. Utrecht: Jan van Arkel.
- Saillo, Ouarda (2004). *Dochter van Agadir. Mijn verloren jeugd in Marokko*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga bv.
- Saillo, Ouarda (2009). *Een spoor van tranen. Mijn leven buiten Marokko*. Amsterdam: Sirene B. V.
- Sallaz, Jeffrey J. en Jane Zavisca (2007). Bourdieu in American Sociology, 1980-2004. *The Annual Review of Sociology*. <http://soc.annualreviews.org>. Bezocht op 10 februari 2010.
- Samenwerkingsverband van Marokkanen en Tunesiërs (1999). *Tussen continuïteit en vernieuwing. Een beeld van Marokkaanse zelforganisaties in Nederland*. Utrecht: SMT.
- Sansone, Livio (1992). *Schitteren in de schaduw. Overlevingsstrategieën, subcultuur en etniciteit van Creoolse jongeren uit de lagere klasse in Amsterdam 1981-1990*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Scheffer, Paul (2000, 29 januari). Het multiculturele drama. *NRC Handelsblad*.
- Scheffer, Paul (2000, 25 maart). Het multiculturele drama: een repliek. *NRC Handelsblad*.
- Scheffer, Paul (2007). *Het land van aankomst*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano en Steven Vertovec (2004). *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York/Oxford: Berghahn Books.
- Scholten, Peter en Amal Tourabi (2006). Integratie met! Voorbij de vermeende kloof tussen culturen. In: Helden et al (2006). *Jonge moslims. Andere Geluiden. Voorbij traditie en teleurstelling*. Utrecht: Forum. pp.47-80.
- Scholten, Peter (2007). *Constructing Immigrant Policies. Research-Policy relations and immigrant integration in The Netherlands (1970-2004)*. Enschede: Printpartners Ipskam.
- Scholten, Peter (2008). 'Het nut van een WRR voor het integratiedebat'. *Migrantenstudies*. 24 (3):207-214.
- Schut, Bart (2006). 'Patsen in Marokko. Met de Neder-Marokkanen naar het vaderland'. *Nieuwe Revu*. 43(33):38-44.
- Severiens, Sabine, Rick Wolff, Sara Rezai (2006). *Diversiteit in Leergemeenschappen. Een onderzoek naar stimulerende factoren in de leeromgeving voor allochtone studenten in het hoger onderwijs*. Utrecht: ECHO.

- Shadid, W. (2008). *De multiculturele samenleving in crisis. Essays over het integratiedebat*. Heerhugowaard: Gigaboek.
- Shadid, W. (2009). *Het multiculturalismedebat en de islam in Nederland: Stigmatisering, uitsluiting en retoriek*. Afscheidsrede Universiteit van Tilburg.
- Siewe, Bernice (2009). *Een abrikoos in de achtertuin. De eerste Marokkaanse migranten in Zeist*. Rotterdam: Post-Editions.
- Silverman, David (2007). *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research*. Londen: Sage.
- Sleegers, Fleur (2007). *In debat over Nederland. Veranderingen in het discours over de multiculturele samenleving en nationale identiteit*. WRR. Amsterdam: University Press.
- Slootman, Marieke, Jean Tillie (2006). *Processen van radicalisering. Waarom sommige Marokkaanse moslims radiaal worden*. Amsterdam: IMES.
- Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek (2005). *Jaarrapport Integratie 2005*. Moerkapelle: Mantext.
- Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek (2007). *Jaarrapport Integratie 2007*. Moerkapelle: Mantext.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2007). *De sociale staat van Nederland*. Moerkapelle: Mantext.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). *Jaarrapport Integratie 2009*. Den Haag: SCP.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2010). *Jaarrapport Integratie 2010*. Den Haag: SCP.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2010). *Hoe het ons verging... Terugkijken tot 2000. SCP-Nieuwjaarsuitgave 2010*. Den Haag: SCP.
- Somers, Margaret R. (1994). 'The narrative Construction of identity: A relational and network approach'. *Theory and Society*. 23:605-649.
- Spencer, Stephen (2006). *Race and Ethnicity. Culture, Identity and Representation*. Londen & New York: Routledge.
- Spijkerboer, Thomas (2007). *Zeker weten. Inburgering en de fundamente van het Nederlandse politieke bestel*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Stacey, Judith (1991). Can There Be a Feminist Ethnography? In: Berger Gluck, Sherna en Patai, Daphne (ed), *Women's Words. The Feminist Practice of Oral History*. New York/Londen: Routledge. pp.111-119.
- Stevens, Gonneke, Violaine Veen, Wilma Vollebergh (2009). *Marokkaanse jeugddelinquenten: een klasse apart? Onderzoek naar jongens in preventieve hechtenis met een Marokkaanse en Nederlandse achtergrond*. Den Haag: Nicis.
- Stoep, Jan van der (2005). *Pierre Bourdieu en de politieke filosofie van het multiculturalisme*. Amersfoort: Uitgeverij Kok.
- Sunier, Thijl (1998). De rol van Islamitische organisaties in Nederland. In: C.H.M. Geuijen *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma. pp.81-95.
- Sunier, Thijl (2007). What's in a name? In: Guadeloupe, Francio en Vincent de Rooij (redactie). *Zo zijn onze manieren... Visies op multiculturaliteit in Nederland*. Amsterdam: Rozenberg. pp.77-84.
- Sunier, Thijl (2010). Styles of Religious Practice: Muslim Youth Cultures in Europe. In Moghissi, Haideh en Halleh Ghorashi (red.). *Muslim Diaspora in the West. Negotiating Gender, Home and Belonging*. Surrey: Ashgate. pp.125-138.
- Swaan, Abram de (2006). *De botsing der beschavingen en de strijd der geslachten*. Forumlezing 2006.
- Swartz, David (1997). *Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago/Londen: University Press.

- Tennekes, J. (1990). *De onbekende dimensie. Over cultuur, cultuurverschillen en macht*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Tennekes, J. (1995). *Organisatiecultuur. Een antropologische visie*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Tilburg, W.A.C. van (2009). Analyse Marokkaanse daderpopulaties van gemeenten in Nederland. [www.rijksoverheid.nl/m-daderpopulaties/](http://www.rijksoverheid.nl/m-daderpopulaties/). Bezocht op 10 februari 2010.
- Thomson, Patricia (2008). Field. In: Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen. pp.67-84.
- Tilborgh, Yolanda van (2006). *Wij zijn Nederland. Moslima's over Ayaan Hirsi Ali*. Amsterdam: Van Gennip.
- Tillie, Jean (2008). *Gedeeld Land. Het multiculturele ongemak van Nederland*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Valk, Helga de en Maurice Crul (2009). Education. In: *The position of the Turkish and Moroccan Second Generation in Amsterdam and Rotterdam. The TIES Study in the Netherlands*. Amsterdam: University Press.
- Veenman, Justus (2003). Stigmatisering en onbegrepen eigenbelang. In: S. Harchaoui en C. Huinder (eds). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeeldde bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum. pp.141-152.
- Vennix, P. en I. Vanwesenbeeck (2005). *Seksualiteit en relaties van Turkse en Marokkaanse Nederlanders*. Delft: Eburon.
- Verhagen, Stijn (2008). 'Identiteit en de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid'. *Migrantenstudies*. 24(3):199-206.
- Verkuyten, Maykel (1999). *Etnische identiteit. Theoretische en empirische benaderingen*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Verkuyten, Maykel (2003). Sociaal-psychologische gevolgen van stigmatisering. In: S. Harchaoui en C. Huinder (eds). *Stigma: Marokkaan. Over afstoten en insluiten van een ingebeeldde bevolkingsgroep*. Utrecht: Forum. pp.81-92.
- Verkuyten, Maykel (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove en New York: Psychology Press.
- Verkuyten, Maikel (2006). Nederlandse identiteit en 'witte' etnisering. In: *Falende instituties. Negen heikele kwesties in de multiculturele samenleving*. Utrecht: De Graaff. pp.155-174.
- Vermeulen, Hans, Rinus Penninx (1994). *Het democratisch ongeduld. De emancipatie van zes doelgroepen van het minderhedenbeleid*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vermeulen, Hans, Rinus Penninx (2000). *Immigrant Integration. The Dutch Case*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Vink, Nico (2004). *Grenzeloos communiceren. Een nieuwe benadering van interculturele communicatie*. Amsterdam: Kit Publishers.
- Visker, Rudi (2005). *Vreemd gaan en vreemd blijven. Filosofie van de multiculturaliteit*. Amsterdam: Sun.
- Vliegthart, Rens (2007). *Framing Immigration and Integration. Facts, Parliament, Media and Anti-Immigrant Party Support in the Netherlands*. Proefschrift Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Voorst, Roanne van (2010). *Jullie zijn anders als ons. Jong en allochtoon in Nederland*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Wacquant, Loïc (2006). Pierre Bourdieu. In: Rob Stones (ed.). *Key Contemporary Thinkers*. Londen en New York: Macmillan.
- Warde, Alan (2004). Practice and field: revising Bourdieusian concepts. CRIC Discussion Paper No 65. Manchester: Centre for Research on Innovation & Competition.

- Watson, Tony, J. (2009). 'Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work'. *Human Relations*. 62(3):425-452.
- Wax, Rosalie H (1971). *Doing fieldwork. Warnings and Advice*. Chicago/Londen: The University of Chicago Press.
- Weber, Max (2006). The 'Objectivity' of knowledge. In: *Anthropology in theory. Issues in epistemology*. Henrietta L. Moore en Todd Sanders (eds). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing. pp.494-505.
- Wekker, Gloria (1998). 'Gender, identiteitsvorming en multiculturalisme; notities over de Nederlands multiculturele samenleving'. In: C. Geuijen (red), *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma. pp.39-53.
- Wekker, Gloria, Helma Lutz (2001). Een hoogvlakte met koude winden. De geschiedenis van gender- en etniciteitsdenken in Nederland. In: Maayke Botman, Nancy Jouwe, Gloria Wekker. (red). *Caleidoscopische visies. De zwarte, migranten- en vluchtelingenvrouwenbeweging in Nederland*. Amsterdam: KIT. pp.25-50.
- Wekker, Gloria (2004). Eindelijk kom ik tot mezelf. Subjectiviteit in een Westers en een Afro Surinaams universum. In: Hoogsteder J, (red.). *Etnocentrisme en communicatie in de hulpverlening, module: Interculturele Hulpverlening*. Nijmegen: Uitgave St. Landelijke Federatie Welzijnsorganisaties voor Surinamers. pp.45-60.
- Wekker, Gloria (2007). Een Nederlands fotoboek... Momenten in de multiculturele samenleving. In: Guadeloupe, Francio en Vincent de Rooij, redactie. *Zo zijn onze manieren... Visies op multiculturaliteit in Nederland*. Amsterdam: Rozenberg. pp.39-48.
- Welle, Inge van der en Virginie Mamadouh (2009). 'Territoriale identiteiten en de identificatiestrategieën van Amsterdamse jongvolwassenen van buitenlandse afkomst. Over evenwichtskunstenaars en kleurbekenners'. *Migrantestudies*. 25(1):24-41.
- Wermölder, Hans (1990). *Een generatie op drift. De geschiedenis van een Marokkaanse randgroep*. Arnhem: Gouda Quint bv.
- Wermölder, Hans (2005). *Marokkaanse lieverdjes. Crimineel en hinderlijk gedrag onder Marokkaanse jongeren*. Uitgeverij Balans.
- Wermölder, Hans (2009, 17 juni). Cultuur speelt wel een rol in Marokkaanse misdaad. *Volkskrant*.
- Wermölder, Hans (2010, 27 november). 'Marokkaanse lieverdjes hebben de toekomst'. *Trouw*.
- Wester, Fred, Peters, Vincent (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Willems, Wim (2004). *De kunst van het overleven. Levensverhalen uit de twintigste eeuw. Cultuur en Migratie in Nederland*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Wittel, Andreas (2000). Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001213>. Bezocht op 2 februari 2011.
- Wolff, Rick, Maurice Crul (2002). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs*. Utrecht: Echo.
- Wolff, Rick (2007). *Met vallen en opstaan. Een analyse van de instroom, uitval en rendementen van niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs 1997-2005*. Utrecht: Echo.
- Woodward, Kathryn (1997). *Identity and Difference*. Londen: Sage.
- WRR (1979). *Etnische Minderheden. Rapporten aan de regering 17*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- WRR (1989). *Allochtonenbeleid*. Den Haag: Sdu.
- WRR (2001). *Nederland als immigratiesamenleving*. Den Haag: Sdu.
- WRR (2006). *De verzorgingsstaat herwogen. Over verzorgen, verzekeren, verheffen en verbinden*. Amsterdam: University Press.

- WRR (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: University Press.
- Ybema, Sierk, Dvora Yanow, Harry Wels en Frans Kamsteeg (2009). *Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Los Angeles/Londen/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.
- Ybema, Sierk en Frans Kamsteeg (2009). Making the familiair strange: A case for disengaged organizational ethnography. In: Ybema, Sierk, Dvora Yanow, Harry Wels en Frans Kamsteeg. *Organizational Ethnography. Studying the Complexities of Everyday Life*. Los Angeles/Londen/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage. pp.101-119.
- Yerden, Ibrahim (2008). *Families onder druk. Huiselijk geweld in Marokkaanse en Turkse gezinnen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Zwaard, Joke van der (2008). *Gelukszoekers. Vrouwelijke huwelijksmigranten in Nederland*. Artemis en co.

### Kerninformanten Ik ben die Marokkaan niet! (mannelijke studenten)

Naam student	Geboortejaar	Geboorteplaats	Plaats in het gezin	Vooropleiding
Abdel	1985	Beni Touzine In Nederland sinds 1987.	6e kind van 6	MBO
Mohamed	1984	Lelystad	4e kind van 5	MBO
Darif	1985	Amsterdam	6e kind van 7	MBO
Jaafer	1980	Amsterdam	3e kind van 6	MBO
Hamza	1981	Ouarzazate In Nederland sinds 1981.	3e kind van 5	MBO
Hafid	1981	Tetouan In Nederland sinds 1983.	6e kind van 6	MBO
Ilias	1984	Meknes In Nederland sinds 1985.	1e kind van 5	MBO
Moustapha	1986	Naarden	4e kind van 8	MBO
Mimoun	1983	Beni Said In Nederland sinds 1989.	3e kind van 9	MBO
Safouan	1984	Hilversum	4e kind van 4	MBO
Najim	1980	Haarlem	5e kind van 6	MBO
Walid	1987	Amsterdam	7e kind van 7	MBO
Chadi	1987	Tetouan In Nederland sinds 1988	3e van 6	MBO
Omar	1986	Lelystad	5e kind van 5	MBO
Ziane	1980	Uithoorn	4e kind van 4	HAVO
Zaim	1980	Amsterdam	4e kind van 4	HAVO
Younes	1982	Al Hoceima In Nederland sinds 1986.	4e kind van 8	VWO
Bachir	1980	Nador In Nederland sinds 2001	6e kind van 6	Middelbaar onderwijs in Marokko
Aziz	1980	Alkmaar	2e kind van 7	HAVO
Faisal	1983	Nador In Nederland sinds 1990.	3e kind van 7	VWO

**Kerninformanten Ik ben die Marokkaan niet! (vrouwelijke studenten)**

Naam student	Geboortejaar	Geboorteplaats	Plaats in het gezin	Vooropleiding
Amina	1986	Amsterdam	5e kind van 6	MBO
Fouzia	1987	Leiden	1e kind van 3	MBO
Jamila	1983	Amsterdam	5e kind van 6	MBO
Dalila	1983	Zaio	3e kind van 5	MBO
		In Nederland sinds 1994.		
Nora	1986	Amsterdam	2e kind van 4	HAVO
Rania	1985	Amsterdam	6e kind van 7	HAVO
Safia	1986	Amsterdam	2e kind van 4	MBO
Tamra	1980	Amsterdam	3e kind van 3	MBO
Youssre	1986	Amsterdam	3e kind van 6	HAVO
Hadifa	1985	Amsterdam	9e kind van 9	MBO
Sara	1985	Amsterdam	3e kind van 5	HAVO
Warda	1986	Lelystad	3e kind van 7	MBO
Chadia	1984	Lelystad	4e kind van 5	HAVO
Milad	1983	Amsterdam	2e kind van 5	HAVO
Zohra	1978	Nador	3e kind van 6	HAVO
		In Nederland sinds 1990.		
Izza	1984	Zaandijk	4e kind van 8	HAVO
Yassmina	1984	Krommenie	1e kind van 7	HAVO
Tassnim	1986	Amsterdam	6e kind van 8	HAVO
Aziza	1984	Inzouren	7e kind van 9	HAVO
		Sinds 1989 in Nederland		
Zineb	1986	Amsterdam	3e kind van 3	MBO

**Overige studenten die worden geciteerd**

Naam student	Geboortejaar	Geboorteplaats	Plaats in het gezin	Vooropleiding
Azif	1981	Amsterdam	3e van 8	HAVO
Lotfi	1970	Zaandam	2e van 7	MBO
Rahmoune	1988	Lelystad	4e van 5	MBO
Zafia	1985	Tingher	4e van 8	MBO
		In Nederland sinds 1990		
Zahra	1989	Lelystad	3e van 4	HAVO
Hosni	1989	Hilversum	3e van 5	MBO
Latifa	1990	Lelystad	5e van 5	HAVO
Zoulikha	1980	Lelystad	1e van 5	MBO
Dounia	1987	Amsterdam	8e van 10	MBO
Ghita	1988	Amsterdam	4e van 5	MBO



## Faculty of Social Sciences, VU University Amsterdam

### DISSERTATION SERIES

- M.M. Meijer, (2004), *Does Success Breed Success? Effects of News and Advertising on Corporate Reputation*. Aksant Academic Publishers: Amsterdam, isbn 90 5260 145 3.
- J.J. Woldendorp, (2005), *The Polder Model: From Disease to Miracle? Dutch Neo-corporatism 1965-2000*. Amsterdam, isbn 90 77472 05 3.
- Y.P. Ongena, (2005), *Interviewer and Respondent. Interaction in Survey Interviews*, Yfke Ongena, Amsterdam, isbn 90 9020070 3.
- M.E.D. Lamboo, (2005), *Integriteitsbeleid van de Nederlandse Politie*. Eburon: Delft, isbn 90 5972 088 L.
- T.E. Aalberts, (2006), *Politics of Sovereignty*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 10: 90 9020656 6 / isbn 13: 978 90 9020656 1.
- E. Zwart, (2006), *In Pursuit of Comfort. The Transnationalisation Process of Malaysian Chinese Small and Medium Enterprises*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 90 8659 024 1.
- H.Haenen, (2006), *Afrikaans Denken. Ontmoeting, Dialoog en Frictie. Een Filosofisch Onderzoek*. Buijten en Schipperheijn Motief, Amsterdam.
- A. Claver, (2006), *Commerce and Capital in Colonial Java. Trade Finance and Commercial Relations between Europeans and Chinese, 1820s-1942*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- S. van der Pas, (2006), *Intergenerational Relationships of Older Adults. Family Structure, Contact and Norms*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 10: 90 9022075 X / isbn13: 978 90 9021075 9.
- P. Mika, (2007), *Social Networks and the Semantic Web*. SIKS dissertation series No. 2007-03.
- K.E. Knibbe, (2007), *Faith in the Familiar. Continuity and Change in Religious Practices and Moral Orientations of the South of Limburg, The Netherlands*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- C.L. Carabain, (2007), *Taking Too Much for Granted? A Study on the Measure of Social Attitudes*. Gildeprint Drukkerijen B.V., Enschede, isbn 978 90 8659 075 9.
- L.M. Cruz, (2007), *Repression and Rebellions in Southern Mexico. The Search for a Political Economy of Dignity*. Dutch University Press, Amsterdam, isbn 978 90 361 0050 2.
- C.E. de Vries, (2007), *European Integration and National Elections. The Impact of EU Issue Voting on National Electoral Politics*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 13: 978 90 9022112 0.
- E. Kolthoff, (2007), *Ethics and New Public Management. Empirical Research into Effects of Businesslike Government on Ethics and Integrity*. Boom Juridische Uitgevers, isbn 978 90 5454 905 5.
- R. Vliegthart, (2007), *Framing Immigration and Integration. Facts, Parliament, Media and Anti-Immigrant Party Support in the Netherlands*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9022279 0.
- L.L.J. van Noije, (2007), *The Democratic Deficit Closer to Home. Agenda Building Relations between Parliament and the Press, and the Impact of European Integration, in the United Kingdom, the Netherlands and France*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978-90-8659-161-9.
- R. de Man, (2007), *Where to Draw the Line? Antecedents and Consequences of the Integration of Work in Home Life*. Vrije Universiteit Amsterdam.

- F. Krijtenburg, (2007), *Cultural Ideologies of Peace and Conflict: a Socio-Cognitive Analysis of Giriya Discourse (Kenya)*. Vrije Universiteit, isbn 978 90 8659 167 1.
- R. van Steden, (2007), *Privatizing Policing. Describing and Explaining the Growth of Private Security*. BJU Legal Publishers, isbn 978 90 5454 953 6.
- L. Reijn, (2008), *Identity at Work. Control and Commitment in Post Bureaucratic Organisations*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659 180 0.
- B. Vis, (2008), *Biting the Bullet or Steering Clear? Politics of (Not-) Unpopular Welfare State Reform in Advanced Capitalist Democracies*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9022715 3.
- M.J.M. de Koning (2008), *Zoeken naar een 'Zuivere' Islam. Geloofsbeleving en Identiteitsvorming van Jonge Marokkaans-Nederlandse Moslims*. Bert Bakker.
- P. Wiepking (2008), *For the Love of Mankind. A Sociological Study on Charitable Giving*. Labor Grafimedia, isbn 978 90 77383 07 0.
- A. Supriyono (2008), *Buruh Pelabuhan Semarang. Pemogokan-Pemogokan Pada Zaman Colonial Belanda Revolusi dan Depublic 1900-1965*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- G. van Noort (2008), *Bricks versus Clicks. A Self-Regulation Perspective on Consumer Responses in Online and Conventional Shopping Environments*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9022845 7.
- W. Stam (2008), *Does Networking Work? A Study of Social Capital and Performance among New Ventures in the Dutch Open Source Software Industry*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023014 6.
- A. Wigger (2008), *Competition for Competitiveness: The Politics of the Transformation of the EU Competition Regime*. Rozenberg Publishers, isbn 978 90 9023150 1.
- Z. van der Wal (2008), *Value Solidity. Differences, Similarities and Conflicts between the Organizational Values of Government and Business*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9022991 1.
- H.C. van Vugt (2008), *Embodied Agents from a User's Perspective*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023086 3.
- J. ter Horst (2008), *Weaving into Cambodia. Trade and Identity Politics in the (post)-Colonial Cambodian Silk Weaving Industry*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023232 4.
- A. Berhe (2008), *A Political History of the Tigray People's Liberation Front (1975-1991): Revolt, Ideology and Mobilisation in Ethiopia*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- H. van den Heuvel (2008), *Between Optimism and Opportunism. Deconstructing 'African Management' Discourse in South Africa*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023118 1.
- K. Lasthuizen (2008), *Leading to Integrity. Empirical Research into the Effects of Leadership on Ethics and Integrity*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 813277 1 8.
- I. Reci (2008), *Unemployed and Scarred for Life. Longitudinal Analyses of How Unemployment and Policy Changes Affect Re-employment Careers and Wages in the Netherlands, 1980-2000*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023654 4.
- L.C. Horn (2009), *The Transformation of Corporate Governance Regulation in the European Union*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9023813 5
- B.E. Büscher (2009), *Struggles over Consensus, Anti-Politics and Marketing*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- H.M. Koolma (2009), *Verhalen en Prestaties, een Onderzoek naar het Gedrag van Woningcorporaties*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659 273 9
- J.J. van Wijk (2009), *Moving beyond Heroes and Winners*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659 285 2

- H.A. Binnema (2009), *How Parties Change. EU Integration and the Flexible Response of Political Parties*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659 309 5
- E. Grassiani (2009), *Morality and Normalcy in Asymmetrical Conflict: Distancing, Denial and Moral Numbing among Israeli Conscripts in Everyday Practices of Occupation*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- G. van Koningsbruggen (2009), *Processing and Acceptance of Threatening Health Information: the Effects of Self-Affirmation*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- D. van Bergen (2009), *Suicidal Behaviour of Migrant Women in the Netherlands*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- J. Perry (2009), *Goodwill Hunting: Accounting and the Global Regulation of Economic Ideas*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- A. Linden (2009), *Besmet. Levenslopen en Motieven van Extreem-Rechtse Activisten in Nederland*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- A. Schakel (2009). *A Postfunctionalist Theory of Regional Government. An Inquiry into Regional Authority and Regional Policy Provision*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- I. Plaisier (2009). *Work and Mental Health: Studies on the Impact Characteristics, Social Roles and Gender*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 987 90 86593903
- J. Roeland (2009). *Selfiation: Dutch Evangelical Youth between Subjectivization and Subjection*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- A. Vliegthart (2009), *Transnational Actors and Corporate Governance Regulation in Postsocialist Europe*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- S. Bhagavatula (2009). *Weaving Social Networks. Performance of Small Rural Firms in India as an Outcome of Entrepreneurs' Social and Human Capital*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- A. van Essen (2009). *Seeking a Balance: The Emergence of New Public Management in Health Care Regulation*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659349 1
- J. Soons (2009). *Love Life and Happiness: A Study of Partner Relationships and Well-being in your Adulthood*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 6984 596 8
- J. de Raadt (2009). *Contestable Constitutions: the Politics of Institutional Conflict in Post-Communist East Central Europe*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 86593965
- B. Tasew (2009). *Methaphors of Peace and Violence in the Folklore Discourses of South Western Ethiopia: A Comparative Study*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- D. Gberie (2010). *From Chains to Neckties: Liberated Africans and the Making of Modern Sierra Leone*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- M. Guiaux (2010). *Social adjustment to widowhood: Changes in personal relationships and loneliness before and after partner loss*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- W. Reedijk (2010). *Effecten van religieuze dialogen tussen Joden, Christenen en Moslims op eigen identiteit*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- M. Hellendoorn (2010). *Opkomst en Neergang van het Kostwinnaarschapstelsel*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 9025065 6
- E. Ersanilli (2010). *Comparing Integration. Host culture adoption and ethnic retention among Turkish immigrants and their descendents in France, Germany and the Netherlands*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 250 2
- T.S. Salverda (2010). *Sugar, Sea and Power: How Franco-Mauritians balance continuity and creeping decline of their elite position*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- G.A. Moerman (2010). *Effecten van doorvraagtactieken in interviews met open vragen*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 9789086594436

- H.L. Duijnhoven (2010). *For Security Reasons. Narrative about Security practices and organizational change in the Dutch and Spanish railway sector*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 9789086594382
- N. Tuan Anh ( 2010). *Kinship as Social Capital: Economic, Social and Cultural Dimensions of Changing Kinship Relations in a Northern Vietnamese Village*. Vrije Universteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 271 7
- M.J. Kamsma ( 2010). *The Jewish diasporascape in the straits: An ethnographic study if Jewish Businesses across borders*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 260 1
- B.A. de Jong ( 2010). *Trust and Control in Teams*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 287 8
- M.L. Buis (2010). *Inequality of educational outcome and inequality of educational opportunity in the Netherlands during the 20th century*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8659472
- K. Komp (2010). *The Young Old in Europe: Burden on or Resource to the Welfare State*. Universiteit van Amsterdam
- J.F. Rickli (2010). *Negotiating otherness in the dutch protestant world*. Vrije Universiteit Amsterdam
- T. Susilowati Prabawa (2010). *The tourism industry under crisis, the struggle of small tourism enterprises in Yogyakarta (Indonesia)*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 979 3823 805
- M. Kobes (2010). *Understanding human behavior in fire*. Vrije Universiteit Amsterdam
- H. Bakker (2010). *Idea Management, Unravelling creative processes in three professional organizations*. Vrije Universiteit Amsterdam
- S. Rebers (2011). *The evolution of collective action - Experimental investigations of theories of cultural group selection*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 358 5
- I.M. Ruigrok (2011). *Negotiating Governance - Politics, Culture, and the State in Post-War Angola*. Vrije Universiteit Amsterdam
- T.J. Glasner (2011). *Reconstructing event histories in standardized survey research: Cognitive mechanisms and aided recall techniques*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978-90-8891255-9
- G. Verbeek ( 2011). *Zorg: een kwestie van tijd. Afstemming van zorgverlening en organisatie op tijdsperspectieven van cliënten*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- K. van der Velde ( 2011). *Flirten met God. Religiositeit zonder geloof*. Vrije Universiteit Amsterdam
- T.T.T. Ngô ( 2011). *The new way: Becoming protestant Hmong in contemporary Vietnam*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- A. Lombarts ( 2011). *Citymarketing in Amsterdam. Een organisatieantropologische studie van het publiek-private samenwerkingsverband op citymarketinggebied in Amsterdam*. Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- M.D. Bahlman ( 2011). *An inquiry into the Amsterdam IT and new media-cluster from a knowledge-based perspective*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8570 755 4
- M. Klaver ( 2011). *A Semiotic Perspective on Conversion in an Evangelical Seeker Church and a Pentecostal Church in the Netherlands*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 8555 047 1
- D.N. Lettinga ( 2011). *The governance of intersecting religious , ethnic and gender differences in France, the Netherlands and Germany*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 424 7
- L. van de Kamp (2011). *Violent Conversion: Brazilian Pentecostalism and the urban pioneering of women in Mozambique*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- N. Tolkacheva (2011). *Sharing the care of older parents*. Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978 90 5335 436 0
- R. Woets (2011). "What is this?". Wöhrmann, Zutphen.

- M. Pontier (2011). "*Virtual Agents for Human Communication*". Boxpress, Oisterwijk, isbn 978 90 8891 3150
- D. Huschek (2011). "*Union Formation* isbn 978 90 8750 844 5
- M. de Klepper (2011). "*Dynamics of Intra-Organizational Networks*".
- R. Hummel (2011). "*Kunstlevens. Hedendaagse Nederlandse beeldende kunstenaars en schrijvers over hun levensbeschouwing*." Parthenon, isbn 978 90 79578 283
- K. Täht (2011). "*Out of sync? The determinants and consequences of nonstandard schedules for family cohesion: The Netherlands within a comparative perspective*" Vrije Universiteit Amsterdam, isbn 978-94-6191-044-8
- K. Nieuwaal (2011). "*A case study on mechanical cockle fishery and gas extraction in the Dutch Wadden Sea*". isbn 978-94-6191-048-6