

## **Afkijken bij de burens**

### **Mogelijkheden en grenzen van een gebiedsgerichte aanpak van onderwijsongelijkheid**

*Joke van der Zwaard*

Gepubliceerd in: Joke van der Zwaard, Marijke Huisman en Saskia van Oenen e.a. (red) *'Zonder wrijving geen vooruitgang.'* Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland. Antwerpen/Apeldoorn, Garant-uitgevers 2008 (verschijnt 1-12-2008)

**Als de oorzaken van onderwijsongelijkheid niet gebiedsgebonden zijn, waarom zou de transformatie van probleemwijken tot krachtwijken de zogenoemde achterstandsleerlingen dan aan meer onderwijskansen helpen? Joke van der Zwaard bespreekt de mogelijkheden en grenzen van herstructurering van wijken en de Brede School als strategie om onderwijsongelijkheid te verkleinen.**

Karin de Vries en Fred de Jong hebben een huis gekocht in een herstructureringsbuurtje in een 'achterstandswijk'. Ze zijn geen 'Vinextypes' en wilden, ook vanwege hun werk, in de stad blijven wonen. Dit huis was redelijk betaalbaar. Karin is lerares, ze heeft sinds de komst van de kinderen een drievijfde baan, en Fred is bouwkundige. Ter verdediging van hun woonkeuze zeggen ze tegen sceptische of bezorgde familieleden en vrienden, dat ze hun kinderen (een en drie jaar oud) willen laten opgroeien in de moderne multiculturele samenleving. De praktijk is ingewikkelder. De kinderen gaan naar een kinderdagverblijf dichtbij het werk van Karin en de oudste is al ingeschreven op een Jenaplanschool in het centrum.

Fatma en Ali Korkmaz wonen in een huurwoning type stadsvernieuwing in dezelfde wijk. Ali woont sinds zijn achtste in Nederland, heeft LTS en is bij de NS doorgegroeid tot hoofdconducteur. Fatma is 'huwelijksmigrant', ze heeft in Turkije een paar jaar voortgezet onderwijs gevolgd en in Nederland taalles, twee keer onderbroken vanwege de geboorte van de kinderen. Door activiteiten op de (buurt)school van haar kinderen is ze opnieuw met taalles begonnen en komt haar oude opleidingsideaal van doktersassistente weer tot leven. Zo'n opleiding kost echter geld en Ali wil graag een huis kopen. Voor hun kinderen dromen ze over een beroep op minstens HBO-niveau.

Onderwijskansen van kinderen worden in belangrijke mate bepaald door het gezin waarin ze opgroeien en de school die ze bezoeken. De doorslaggevende gezinsfactor is het opleidings- en beroepsniveau van de ouders. Dat is immers van invloed op de kennis en de manieren van spreken en denken die de ouders hun kinderen meegeven, hun kennis van het onderwijssysteem en het vrijetijdsprogramma van hun kinderen. De belangrijkste schoolfactor zijn de verwachtingen van de leerkrachten van de onderwijsprestaties van de leerlingen. Die worden weer beïnvloed door hun inschatting van de gezinsachtergrond en daarbij spelen beelden over (autochtone en allochtone) achterstandsgezinnen een belangrijke rol.

Zowel de gezinsfactor als de schoolfactor lijken nauwelijks op wijkniveau te beïnvloeden. Toch is de gebiedsgerichte aanpak heel dominant aanwezig in de strategieën van de overheid om de maatschappelijke ongelijkheid te verkleinen en de toekomstkansen van de zogenoemde achterstandsgroepen te vergroten. Twee belangrijke gebiedsgerichte strategieën zijn herstructurering van wijken, het bouwen van duurdere woningen in wijken met veel sociale woningbouw, en de Brede School als educatief, pedagogisch en recreatief centrum van de wijk. Wat zijn de verwachtingen, mogelijkheden, grenzen en mogelijk tegenstrijdige effecten van deze aanpakken voor de bestrijding van (onderwijs)ongelijkheid?

## **De ontkenning en idealisering van een ‘gemengde’ wijk**

Wijkherstructurering beoogt een sociaal-economisch gemengdere bevolkingssamenstelling te creëren. In eerste instantie werd dat als volgt beargumenteerd: in de sociale woningbouw wonen mensen met lage inkomens, dus mensen met lage opleidingen, een laag beroepsniveau of zonder baan. Met duurere huizen trekken we een welgesteldere en beter opgeleide groep bewoners, die de wijk niet alleen een economische maar ook een sociale en culturele impuls kan geven. En daarmee zorgen we voor een stimulerendere omgeving voor kinderen. Tien jaar later weten we dat de herstructureringsbuurtjes vooral sociale stijgers uit de omgeving trekken. Mensen zoals Kesiban Aksu en Mustapha Unal, de burens van Karin en Fred.

Kesiban groeide op in de wijk, haar onderwijs carrière stopte in eerste instantie met het halen van een VBO-diploma, maar ze stroomde later via vrijwilligerswerk in de peuterspeelzaal door naar een gesubsidieerde baan, gecombineerd met een opleiding. Ze is nu veertig jaar, heeft een baan van 32 uur als opbouwwerker en heeft net een HBO-diploma gehaald. Haar man Mustapha is huwelijksmigrant, hij heeft in Turkije het lyceum gedaan en ging in Nederland gelijk aan het werk. Nederlands spreken gaat goed, schrijven een stuk minder. Hij is magazijnchef en klust in de avonden en weekenden bij in de beveiligingssector. De oudste twee kinderen zijn in de buurt naar school geweest, de jongste gaat naar de al genoemde Jenaplanschool in het centrum.

Deze voorbeeldwijk staat in Rotterdam. Daar bestaat geen verplichting om een school te kiezen binnen het eigen postcodegebied of deelgemeente. Als de wijk in Amsterdam had gestaan, hadden Karin en Fred er misschien wel niet gewoond, want een ‘goede’ school is een belangrijke woonkeuzefactor. Dat kan een school zijn met een bepaalde onderwijskundige signatuur, bijvoorbeeld een Jenaplanschool, maar is in ieder geval een ‘gemengde’ school, een school met een substantieel aandeel autochtone Nederlandse kinderen. Vaak gaan signatuur en leerlingenpopulatie samen. Postcodebeleid bestrijdt onderwijssegregatie en bevordert woonsegregatie, dat was al bekend van buitenlandse voorbeelden.

Door ervaring wijs geworden wordt herstructurering tegenwoordig minder gezien als een strategie om middenklassegezinnen naar de ‘achterstandswijk’ te lokken, en meer om sociale stijgers te houden of terug te halen. Desondanks blijft men de bevolkingssamenstelling van de oude gedeeltes van die wijken ‘eenzijdig’ noemen. De gebruikte wijkmonitoren zijn namelijk niet in staat om de sociale stijging van bewoners in beeld te brengen. Door de koppeling van inkomen en opleiding, die gemiddeld genomen voor Nederland klopt, verdwijnt het zicht op de verschillende educatieve en culturele bagages van bewoners met lage inkomens in deze wijken. Bijvoorbeeld het verschil tussen de familie Azeri en de familie Jones.

De familie Azeri is gevlucht uit Iran. Hij was daar scheikundig ingenieur, zij lerares biologie. Na acht jaar verblijf in Nederland, waarvan zes jaar met een tijdelijke verblijfsstatus, zijn deze academici nog steeds werkloos en dus arm. Maar hun kinderen zijn niet kansarm, want de Azeri's zijn van het type dat eerst een bureau voor de kinderen koopt en dan de rest van het huis inricht. De kinderen Azeri doen het goed op school, de oudste zit op het gymnasium, ondanks zijn rommelige onderwijsgeschiedenis van een particuliere school in Teheran en diverse AZC-schooltjes.

Sylvia Jones komt uit Curaçao, of eigenlijk komt ze uit een sloopwoning in een herstructureringswijk in een ander deel van de stad. Sylvia wist dat ze slechts een paar jaar in dat huis kon wonen, maar ze had geen keus. Alles beter dan de dure en smerige pensionkamer waarmee ze haar wooncarrière in Nederland begon. Haar twee kinderen zitten door de verhuizingen op hun derde basisschool. Sylvia heeft in Curaçao een paar jaar voortgezet onderwijs gedaan en daarna onregelmatig als kinderoppas gewerkt. Ze zou in Nederland het liefst een eigen crèche beginnen, maar mist daarvoor de benodigde diploma's. Het CWI wil

geen opleiding betalen, omdat het beleid is haar zo snel mogelijk uit de uitkering en aan het werk te hebben.

Hoewel de voorspoedige onderwijs carrière van de kinderen Azeri anders doet vermoeden, kan het achterstandsetiket van de buurt de onderwijskansen van de kinderen verkleinen omdat het de verwachtingen en daarmee de eisen van de leerkrachten aan de leerlingen kan verlagen. Kesiban Aksu, die als kind op het VBO terecht kwam en op latere leeftijd naast werk en gezin een HBO-diploma haalde, heeft om die reden haar jongste kind buiten de buurt op school gedaan. Succes niet verzekerd, want de leerkrachten op 'gemengde' scholen kijken niet met dezelfde ogen naar alle leerlingen. Desondanks maken veel sociale stijgers deze keuze en is onderwijssegregatie geen zwart-witkwesitie meer, maar een kwestie van opleidings- en beroepsniveau. Het mengen van huizen en inkomensgroepen verandert daar weinig aan.

### **Faciliteren van informele ondersteuning**

Het is in Nederland voor nieuwkomers moeilijk om op hun eigen niveau werk te vinden of zich verder te ontwikkelen. Dat ligt in de eerste plaats aan structuren en regelingen. De waardering van diploma's uit Oosteuropese en 'niet-westerse' landen is tegenwoordig beter geregeld, maar omdat de opleidingen weinig geneigd zijn voor deze groepen op maat gesneden bijscholingen aan te bieden en de sociale diensten niet altijd toestemming geven om naast de uitkering een (korte) hoge opleiding te doen, blijven de deuren voor de heer en mevrouw Azeri toch gesloten. Omdat Fatma Korkmaz een man met een baan en dus geen uitkering heeft, staat ze achter in de rij voor opleidings- en arbeidsbemiddelingstrajecten voor 'herintredende' vrouwen.

Een tweede factor die de ontwikkelingskansen van mensen beïnvloedt, is hun netwerk. Mensen helpen en stimuleren elkaar door informatie en adviezen uit te wisselen, de noodzakelijke morele steun te bieden om door te zetten, voor elkaar een voorbeeld te zijn, deuren te openen. Informele hulp wordt meestal binnen de beperkte kring van het persoonlijke sociaal netwerk gegeven. De verwachtingen van herstructurering moeten op dit gebied dus niet te hoog gespannen zijn, zeggen veel onderzoekers, want de bewoners van de goedkope en duurere woningen leven niet met maar naast elkaar. Dat hangt wel af van de inrichting en voorzieningen van de wijk, de aanwezigheid van mooie plekken waar het prettig vertoeven is of nuttige en mooie plekken, zoals een kinderdagverblijf, een school of een sportaccommodatie waar mensen hun kinderen graag naar toe brengen, of een bibliotheek met een collectie voor een brede doelgroep. Kwaliteit, uitstraling en een brede doelgroepenkeuze zorgen ervoor dat mensen met verschillende achtergronden en ambities de plek of de voorziening herkennen als een ons-soort-mensen-plek. Als er in een wijk enkel onaantrekkelijke, verwaarloosde speeltuintjes zijn, dan fietsen 'Hollandse' moeders als Karin de Vries met een kind voorop en een kind achterop een half uur naar een prettigere plek en zitten de kinderen van de niet-fietsende moeders als Sylvia Jones meer binnen dan goed voor ze is. Dat praatje tussen Sylvia en Karin, eerst over de kinderen en daarna misschien over iets anders, vindt nooit plaats.

Publieke ruimtes en voorzieningen met kwaliteit en aantrekkelijk voor een breed publiek vergroten de 'publieke familiariteit' in een wijk. Doordat mensen elkaar geregeld tegenkomen, gaan ze elkaar herkennen. Omdat ze op dezelfde plek komen, gaan ze verwantschap ervaren en kan contact en uitwisseling ontstaan. Door het aanbod van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven te combineren, breng je bijvoorbeeld de fulltime huisvrouwen (Fatma Korkmaz, Mina Azeri en Sylvia Jones) en de vrouwen (en mannen) met een baan (Karin de Vries en Kesiban Aksu) bij elkaar. Daarnaast zijn er in een heterogene wijk ruimten nodig waar specifieke groepen, mensen met een gemeenschappelijke achtergrond of een gezamenlijk belang, elkaar kunnen treffen. Zo fungeren

migrantenzelforganisaties en vrouwenclubs als doorgeefluik van informatie van overheid, onderwijs- en gezondheidsinstellingen, organiseren ze onderlinge ondersteuning, zoals huiswerkbegeleiding, en bieden ze een veilige omgeving om nieuwe werelden te ontdekken. Herstructurering met het doel sociale stijgers voor de wijk te behouden schept gunstige voorwaarden voor dit soort informele onderlinge ontwikkelingsondersteuning.

### **De Brede School als gebiedsgerichte aanpak van onderwijsongelijkheid**

Het basisidee van de Brede School is dat de afstemming van de opvoedingsinzet van ouders, school en buurtvoorzieningen de ontwikkelingskansen van kinderen vergroot. In de praktijk functioneren Brede Scholen vooral als (gebiedsgebonden) professionele netwerken en wordt er meer voor dan met ouders georganiseerd. De activiteiten voor ouders, bijna altijd moeders, zijn gericht op versterking van hun opvoedingskwaliteiten en hun onderwijsondersteunende capaciteiten. Steeds meer scholen hebben ook een ouderkamer, waar ontwikkelingsgerichte activiteiten plaatsvinden, zoals taal- en computerlessen. Vrouwen als Sylvia Jones en Fatima Korkmaz kunnen daar baat bij hebben. Karin de Vries en Kesiban Aksu zijn aan het werk en hebben er weinig te zoeken. De hoogopgeleide Mina Azeri vindt er wellicht emotionele ondersteuning en de benodigde informatie om haar kinderen door het Nederlandse onderwijssysteem te begeleiden. Vaders komen er zo goed als nooit.

Voor kinderen heeft de Brede School vaak een aanbod van voor- en vroegschoolse educatie, gericht op het wegwerken van aanvangsachterstanden zodat bepaalde jonge kinderen beter kunnen profiteren van het onderwijsaanbod. In het kader van de ‘verlengde schooldag’ bieden Brede Scholen meestal ook culturele, creatieve, technische en sportieve activiteiten aan. Deze zijn bedoeld als compensatie en kennismaking voor kinderen die weinig aan het georganiseerde vrijetijdsaanbod deelnemen. Via deze activiteiten wordt getracht de leerlingen sociale vaardigheden te leren, hun leefwereld te verbreden en hun talenten te ontwikkelen om aldus hun zelfvertrouwen te vergroten. Voor de kinderen van de armlastige gezinnen Azeri en Jones kan het verlengde schooldagprogramma een aantrekkelijk aanbod zijn, maar het is in veel gevallen te kort, te toevallig en te incidenteel om vakmatige en persoonlijkheidsvormende leereffecten te realiseren. Het aanbod is niet te vergelijken met lidmaatschap van een sportvereniging, maar evenmin met de wekelijkse naschoolse lessen Algemene Muzikale Vorming die in de jaren vijftig op scholen in de Rotterdamse arbeiderswijken werden gegeven. Dat gebeurde meestal door een leerkracht van de school en was bedoeld als opstapje naar de volksmuziekschool.

Wat daar dichtbij komt, is de schoolsportvereniging in de wijk Katendrecht, ook opgezet in het kader van de Brede School. Leerlingen die zich daarvoor opgeven, krijgen twee avonden in de week training op een evenemententerrein in de buurt, worden automatisch lid van een ‘echte’ voetbalvereniging en doen na een paar trainingsmaanden mee met de reguliere competitie. De school betreft er vanaf het begin de ouders (inclusief vaders) bij, ook in verband met taken die verenigingen van ouders verwachten. Naast voetbal is er een vast aanbod van karatetraining, waaraan veel meisjes meedoen. Ondanks de prijzen en pluimen van wethouder en staatssecretaris heeft deze aanpak weinig navolging gekregen. Vermoedelijk omdat die veel meer inzet van de school vergt dan het inhuren van welzijns- en cultuurinstellingen voor korte programma’s. De koppeling van het welzijnswerk en ander vrijetijdsaanbod aan scholen verkleint de kans dat de leerlingen van verschillende scholen, binnen en buiten de wijk, elkaar buiten schooltijd tegenkomen. De professionele ontwikkelingsondersteuning van de Brede School verdringt daarmee de mogelijke informele ondersteuning.

Wat in de praktijk van de Brede School het slechtst uit de verf komt, is de relatie tussen school en buurt. Desondanks hebben politieke bestuurders vanuit de behoefte aan ‘integraal jeugdbeleid’ de neiging om de Brede School op papier tot (pedagogisch of

educatief) centrum van de buurt te verheffen. Stadsplanners en ontwikkelaars vertalen dat in ‘multifunctionele accommodatie’: een gebouw en een terrein met een school, sportvoorzieningen, peuterspeelzalen en kinderopvang, educatieve faciliteiten voor ouders, spreekkamers voor maatschappelijk werkers en de jeugdzorg. Het lijstje is eindeloos en er valt voor architecten veel eer aan te behalen. Gezien vanuit het ontwikkelingsperspectief van kinderen zitten er ook nadelen aan deze multifunctionele accommodaties. Ten eerste dreigen er door de combinatie van functies megascholen te ontstaan. Grootschaligheid kan ten koste gaan van overzicht en persoonlijk contact, en daarmee van het pedagogische en sociale klimaat op school. Ten tweede worden kinderen te veel vastgehouden in één gebouw. De school is dan geen centrum meer van de wijk, hij vervangt de wijk als terrein om te leven en te leren. Ten slotte halen multifunctionele gebouwen een deel van de variëteit en levendigheid in de rest van de wijk weg. Daarmee bijt de Brede School in haar eigen staart, want een Brede School is idealiter ook een school waar veel ‘van buiten’ wordt geleerd.

Het brede van de Brede School zit volgens het expertisecentrum Brede School van het Nederlands Jeugd Instituut niet zozeer in multifunctionele gebouwen of uitgebreide professionele netwerken, maar in de brede opvatting van wat op school geleerd moet worden. In een Brede School worden niet alleen de zogenoemde kernvakken, maar ook sociale vaardigheden en culturele ontwikkeling gezien als ‘startkwalificaties’ voor maatschappelijke participatie, een beroep en latere zorgtaken. In een tijd waarin de levenslopen en wereldbeschouwingen minder vastliggen, hebben kinderen zo’n brede manier van leren extra nodig om een eigen identiteit, een eigen kijk op de wereld en hun mogelijkheden daarin uit te vinden. Het voldoet niet om daar wat extra activiteiten voor aan te bieden in extra schooltijd. Belangrijker is dat kinderen en jongeren buiten school veel verschillende activiteiten kunnen ondernemen, met elkaar en met volwassenen, mensen van verschillende leeftijden, met verschillende ervaringen en talenten, kundigheden en inzichten. De Brede School voegt daar iets aan toe door het leren binnen en buiten de school met elkaar te verbinden en door gelegenheden te organiseren waarin leerlingen kunnen oefenen met verschillende rollen, taken en verantwoordelijkheden, niet nagespeeld maar in een betekenisvolle context.

Voor dat ‘levensechte leren’ is een woonomgeving nodig waar iets gebeurt, waar mensen meer doen dan het huishouden draaiende houden en uitrusten van het betaalde werk dat zij elders verrichten. Een wijk met bedrijvigheid en instellingen waar buitenstaanders gemakkelijk naar binnen kunnen lopen en waar kinderen en jongeren met allerlei beroepen en werksectoren kunnen kennismaken. Spontaan en georganiseerd. Basisschoolleerlingen die koffie en thee rondbrengen in het verzorgingshuis, boodschappen doen voor zieke mensen, een kinderpagina van de buurtkrant verzorgen, zien hoe die gedrukt wordt enzovoort. Dat levensechte leren is geen achterstandbestrijding, daar kunnen alle kinderen baat bij hebben. Gemengde stadswijken bieden er vaak meer aanknopingspunten voor dan de door de week doodstille middenklassewoonwijken. Een probleem is wel dat onderwijzers die stadswijken slecht kent, onder andere omdat ze er niet zelf wonen en bijna nooit op huisbezoek gaan.

### **De blijvende noodzaak om werelden te overbruggen**

Uit deze bespreking van wijkherstructurering en Brede School als gebiedsgerichte strategieën om structurele kansenongelijkheid van kinderen en jongeren te verkleinen zijn twee conclusies mogelijk. Of eigenlijk drie, maar de Dijsselbloemconclusie dat het voor het onderwijs een te hoge ambitie zou zijn om mee te helpen aan de oplossing van sociale ongelijkheid sla ik over. Daar werd de leerplicht toch voor ingevoerd? Conclusie twee is dat die gebiedsgerichte benadering te ingewikkeld is, omdat er zoveel verschillende partijen met allemaal hun eigen belangen bij betrokken zijn en dat het ondanks de integraal-mantra blijkbaar onmogelijk is een toegespitst en samenhangend programma te maken, gericht op compensatie van ongelijke ontwikkelingsmogelijkheden. Woningcorporaties bouwen graag

multifunctionele accommodaties en breken net zo gemakkelijk goed lopende wijkgebouwen en sporthallen af, omdat ze administratief afgeschreven zijn. De school is al lang blij dat ze de buitenschoolse opvang en de verlengde schooldag georganiseerd krijgt. Bureau veiligheid is meer van samenscholingsverboden dan van ontmoetingsgelegenheden ... en ga zo maar door. Neem een willekeurig wijkactieplan, lees de grote verzameling losse projecten en aanpakken, dan begrijp je onmiddellijk waarom mensen tot de conclusie komen dat de leerkracht zich maar beter kan concentreren op 'goed' onderwijs in de overzichtelijke eigen klas.

En toch is dat kortzichtig en hypocriet, want tegelijkertijd besteden middenklasse-ouders veel geld en aandacht aan een rijk vrijetijdsprogramma voor hun kinderen. Musea, muziek, sport, excursies, vakanties, boeken, verantwoord speelgoed, natuurwandelingen, het kan niet op, want het gaat hier niet alleen om plezier en recreatie, maar om bewuste investeringen in de toekomst van de kinderen. Lees *Unequal childhoods. Class, race and family life* (2003) van Annette Lareau, die op basis van vele uren participerende observatie werelden van verschil en ongelijkheid blootlegde. Want het informele buitenschoolse programma geeft de middenklassekinderen een grote intellectuele, culturele en sociale voorsprong op de kinderen van ouders met een lager inkomen, opleiding en beroepsniveau. Die ongelijkheid kan de school niet zomaar opheffen, al zou het wel helpen als leerkrachten hun verwachtingen van leerlingen en ouders uit migrantengezinnen en lage-inkomensgroepen niet bij voorbaat terugschroeven. Maar naast goed onderwijs voor iedereen, en dus ook extra onderwijs voor sommigen, zijn buitenschoolse compensatie- en emancipatiestrategieën nodig. Allereerst verruiming van de mogelijkheden van volwassenen om zich via onderwijs en/of werk verder te ontwikkelen. Dat is niet gebiedsgebonden, al kunnen activiteiten in ouderkamers en zelforganisaties voor bepaalde vrouwen een stimulans zijn om hun aspiratieniveau naar boven bij te stellen. Wijkgerichte strategieën zouden zich vooral moeten concentreren op het scheppen van voorwaarden voor informele uitwisseling en ondersteuning van kinderen en ouders, en op een verrijking van de vrijetijdswereld van de kinderen met een aanbod waarin zij hun talenten en persoonlijkheid kunnen ontwikkelen.

## Literatuur

Crul, M. *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis 2000.

Jungbluth, P. *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS 2003.

Karsten, L., A. Reijndorp en J. van der Zwaard. *Stadsmensen. Woonambities en levenswijzen van stedelijke middengroepen*. Amsterdam: Het Spinhuis 2006.

Lareau, A. *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press 2003.

Oenen, S. van, J. van der Zwaard en M. Huisman, *Starten met de Brede School*. Utrecht: NIZW 1999.

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, *Niet langer met de ruggen naar elkaar. Een advies over verbinden*. Den Haag: RMO 2005.

Zwaard, J. van der, *Gelukzoekers. Vrouwelijke huwelijksmigranten in Nederland*. Amsterdam: Artemis & Co 2008.

Zie voor de volledige lijst met gebruikte literatuur: [www.jokevanderzwaard.nl](http://www.jokevanderzwaard.nl).