

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/62775> holds various files of this Leiden University dissertation

Author: Beemsterboer, Marietje

Title: Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Date: 2018-06-12

Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof.mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op dinsdag 12 juni 2018
klokke 15:00 uur

door
Maria Margaretha Beemsterboer
geboren te Beverwijk
in 1985

Promotor

Prof. dr. mr. M.S. Berger Universiteit Leiden

Co-promotor

Dr. E.M. de Boer Universiteit Leiden

Promotiecommissie

Prof. dr. C. Bakker Universiteit Utrecht

Dr. N.M. Dessing Universiteit Leiden

Prof. dr. M.S. Merry Universiteit van Amsterdam

Prof. dr. J. Mesman Universiteit Leiden

Prof. dr. T.V.M. Pels Vrije Universiteit Amsterdam

De totstandkoming van dit proefschrift werd financieel mogelijk gemaakt door de Promotiebeurs voor Leraren (projectnummer 023.002.043) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).



Uitgeverij Parthenon

Postbus 22199, 1302 CD Almere

www.uitgeverijparthenon.nl

© 2018 Marietje Beemsterboer. Alle rechten voorbehouden.

SERIE: Islam in verandering, deel 3

OMSLAG: Studio Jan de Boer

FOTO OMSLAG: © Kelly Visser (cover), © Joost Bataille (back cover)

TREFWOORDEN: islam, basisonderwijs

NUR: 190

ISBN | EAN: 978 90 79578 931

INHOUD

Dankwoord	7
Transcriptie systeem	9
1. Inleiding.....	14
1.1 Concrete vraagstelling	18
1.2 Doel en relevantie van het onderzoek.....	18
1.3 Onderzoeksstrategie en opbouw van de dissertatie	25
Deel A Achtergrond.....	27
2 De invloed van migratiegeschiedenis en de Nederlandse moslimpopulatie op de identiteit van het islamitisch basisonderwijs.....	30
2.1 De migratiegeschiedenis van moslims in Nederland	30
2.2 Verscheidenheid onder moslims in Nederland.....	47
3 Door de overheid gefinancierd islamitisch basisonderwijs.....	54
3.1 Islamitisch onderwijs in Europa: vier posities.....	54
3.2 België, Duitsland en Nederland nader bekeken	62
3.3 De keuze voor een islamitische school	79
Deel B Beschrijving van de onderzoeksmethode	85
4 Methode	88
4.1 Interviews vanuit sociaal-constructivistisch perspectief.....	89
4.2 Uitwerking kernbegrippen	93
4.3 Begrenzing van het onderzoek	108
4.4 Respondent benadering via gestuurde toevallige steekproef.....	110
4.5 Context van de interviews en rol van de onderzoeker	130
4.6 Dataverzameling, opname en beheer	138
4.7 Beschrijving van procedures en analyse	139
Deel C Empirisch onderzoek.....	147
5 Dynamiek in de totstandkoming van de gewenste identiteit	160
5.1 Levensbeschouwelijke dimensie.....	160
5.2 Maatschappelijke dimensie	183
5.3 Organisatorische dimensie	193

5.4 Samenvatting van onderzoeksresultaten.....	222
6 Van gewenste naar werkelijk beleefde identiteit	228
6.1 Pedagogische dimensie	228
6.2 Onderwijskundige dimensie	247
6.3 Samenvatting van onderzoeksresultaten.....	274
7 Conclusie en aanbevelingen	280
7.1 Beantwoording van de deelvragen.....	280
7.2 Conclusie.....	288
7.3 Aanbevelingen	293
8 Samenvatting.....	298
9 Conclusion and recommendations.....	304
9.1 Answering the sub questions	304
9.2 Conclusion	311
9.3 Recommendations.....	316
10 Summary.....	321
Lijst met afbeeldingen	328
Lijst met tabellen.....	328
Bibliografie	329
Trefwoordenregister	345
Curriculum Vitae.....	349
Bijlage 1: Interview vragenlijst	350
Bijlage 2: Codelijst/boomstructuur	360

Dankwoord

Ik ben ontzettend trots op dit onderzoek waaraan ik de afgelopen vijf jaar met veel plezier gewerkt heb. In dat proces ben ik door meerdere mensen geholpen en gesteund, die ik hier graag wil noemen.

Dit onderzoek kwam tot stand met een Promotiebeurs voor Leraren van het Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). NWO financierde dit project en mijn dank gaat allereerst naar hen uit. Vervolgens naar mijn werkgever, Stichting Tabijn, die dit traject mogelijk maakte door studieverlof te verlenen.

Mijn grootste dank gaat uit naar mijn respondenten. Bedankt dat jullie tijd voor mij vrijmaakten. Jullie verhalen vormen niet alleen de inhoud van dit onderzoek maar motiveerden mij ook om dit onderzoek af te maken. Dank ook voor het warme welkom op jullie scholen.

Prof.dr.mr. Maurits Berger, mijn dank aan jou is erg groot. Jij was vanaf het begin als promotor betrokken bij dit onderzoek. Zonder jou was dit proefschrift er niet gekomen. En ik ben ervan overtuigd dat jouw feedback van groot belang is geweest voor het eindresultaat; je stimuleerde me mijzelf concreter te verwoorden en de relatie tot het bredere kader van het islamitisch basisonderwijs niet uit het oog te verliezen.

Dr. Elpine de Boer, jij kwam als co-promotor precies op het juiste moment, met de juiste inhoudelijke feedback. Bedankt voor je betrokkenheid en kritische vragen waarmee je vooral het methodologische deel hebt helpen vormgeven.

Marga Wubbema, mijn docente levensbeschouwing op mijn middelbare school, jij wakkerde mijn interesse in godsdienst en levensbeschouwing aan en inspireerde mij zo tot mijn studie Wereldgodsdiensten. Pieter Sjoerd van Koningsveld, hoogleraar Islam in Leiden, u heeft mij tijdens die studie met uw enthousiasme gestimuleerd om op onderzoek uit te gaan.

Mijn lieve collega's van de Bosschool, bedankt voor jullie interesse in mijn onderzoek. Mijn bijzondere dank gaat uit naar, de directeur van de

school, Frank Scheffer. Jij stimuleerde mij, stelde scherpzinnige vragen, was altijd beschikbaar voor een gedachtewisseling en hebt bovendien kritisch meegelezen.

Tijdens het schrijven van het proefschrift heb ik veel steun gehad van mijn vrienden, waarmee ik minder vaak en minder makkelijk kon afspreken. Sorry voor alle lunchafspraken en spontane kopjes koffie of thee die erbij inschoten omdat ik altijd zat te schrijven! Simone, bedankt voor de weekenden waarin wij samen in een hotel aan onze onderzoeken werkten. Kelly, bedankt voor de mooie foto's. Ik ben je ontzettend dankbaar dat je het islamitisch basisonderwijs in beeld hebt weten te vatten om mijn woorden kracht bij te zetten. Dirk, bedankt voor je hulp en je scherpe vragen op de onderzoeksmethode, ze hebben mij gemotiveerd bij het schrijven van deel B. Merel, Annemarie, Sanne, Sophie en Lidwien, bedankt dat jullie kritisch hebben meegelezen.

Annemarie en Merel, wat ontzettend fijn dat jullie mijn paranimfen willen zijn. Bedankt!

Mijn schoonouders, Gé en Tiny, bedankt voor jullie steun en alle oppassuren waarin ik aan mijn onderzoek werkte. Jullie zijn van groot belang geweest voor het eindresultaat.

Mijn ouders, Wim en Marga, jullie leerden mij van kinds af aan liefde voor taal, voor woorden en mooie zinnen. Jullie leerden mij het belang van goede argumentatie, stimuleerden mijn intrinsieke nieuwsgierigheid en creëerden daarmee de basis voor dit onderzoek. Gedurende het onderzoek hebben jullie mij niet alleen altijd mentaal ondersteund, maar ook alles kritisch meegelezen, fouten verbeterd en ruimte gecreëerd om het onderzoek praktisch uit te voeren.

Lieve Gerben, jouw liefde en steun zijn zo ontzettend belangrijk geweest. Jij bent de veilige haven waar ik altijd thuis kan komen. Lieve Siem, jij bent een groot cadeau en hebt me tot absolute focus gemotiveerd omdat ik vooral schreef in jouw slaaptijd. Bedankt dat jij in ons leven bent gekomen. Lieve kleine Wup, wat ontzettend bijzonder dat ook jij het laatste deel van mijn promotietraject kunt meemaken. Jouw aanwezigheid was een extra motivatie om aan het eind van dit proces door te werken. Tot snel!

Transcriptie systeem

Er zijn verschillende transcriptie systemen om het Arabische schrift naar het Latijnse om te zetten. In dit onderzoek worden Arabische woorden getranscribeerd volgens de norm van het Leiden University Institute for Area Studies (LIAS). Deze methode is gebaseerd op het systeem dat wordt gehanteerd door de *Encyclopedia of Islam* en in Hans Wehr's *Arabic-English dictionary*.¹ Daarbij gelden de volgende regels:

- De alif (ا) van het lidwoord al- wordt niet geschreven na een klinker (fi l-bayt; wa-l-rajul).
- De lām (ل) van al- wordt niet geassimileerd aan de volgende medeklinker.
- Hamza (ء) aan het begin van een woord wordt niet geschreven (ilā niet 'ilā, maar wel ra's).
- Tā' marbūṭa (ة) wordt weergegeven met a (niet ah) en in de status constructus als -at.
- De bijvoeglijke yā' gevolgd door tā' marbūṭa wordt weergegeven door -iyya.
- Nisba's worden als -iyya geschreven.

¹ Transcriptiesysteem in het Arabisch (Midden-Oosten studies, Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Leiden 2014)
<<http://media.leidenuniv.nl/legacy/transcriptie-arabisch-1.pdf>> [geraadpleegd 16 april 2017].

Voor de transcriptie van individuele letters geldt de tabel hieronder:

ا	'/a/ā	ض	ḍ
ب	b	ط	ṭ
ت	t	ظ	ẓ
ث	th	ع	'
ج	j	غ	gh
ح	ḥ	ف	f
خ	kh	ق	q
د	d	ك	k
ذ	Dh	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
س	s	ه	h
ش	sh	و	ū/w
ص	ṣ	ی	ī/y





Hoofdstuk

1



1. Inleiding

Deze studie gaat over de identiteit van islamitische basisscholen en de verhouding tussen de religieuze identiteit van deze scholen en de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden. Het doel van de studie is inzicht te bieden in de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen en daarmee inzicht te bieden in de sociale mechanismen binnen de scholen die de identiteit van de school beïnvloeden.

Sinds het oprichten van de eerste islamitische basisscholen in 1988 is islamitisch onderwijs onderwerp van discussie. Zowel binnen de moslimgemeenschap als in de nationale politiek draait die discussie om dezelfde thema's, hoewel andere termen worden gebruikt. Enerzijds wordt de kwaliteit van islamitische basisscholen bediscussieerd en veelal betwijfeld. Anderzijds maakt men zich zorgen over de aansluiting op het vervolgonderwijs en kansen in de maatschappij. Zowel de moslimgemeenschap als de nationale politiek baseren zich hoofdzakelijk op berichtgeving over kwalitatief zwakke scholen met een streng islamitisch karakter waar kledingvoorschriften strikt worden gehanteerd, jongens en meisjes van elkaar worden gescheiden en de inhoud van het onderwijs sterk door islam zou zijn beïnvloed. Enkele van de eerste islamitische basisscholen gaven zeker aanleiding tot deze kenschets. In de daaropvolgende 30 jaar is het islamitisch basisonderwijs echter veel verscheidener geworden en zijn diverse kwaliteitsmaatregelen getroffen.

Verschillende onderzoeken erkennen de groei die het islamitisch onderwijs doormaakte en spreken de vroege kritiek op islamitisch basisonderwijs tegen.² Desondanks blijft negatief sentiment over islamitisch on-

² Zie o.a. Geert Driessen, Orhan Agirdag en Michael Merry, 'Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties', *Pedagogiek* 37

derwijs het maatschappelijke en politieke debat overheersen. Gelijktijdig is de behoefte aan islamitisch onderwijs onder moslimouders groter dan het huidige aanbod.³ En hoewel het bestaansrecht van religieus bijzondere basisscholen in de politiek regelmatig wordt betwist en veel partijen artikel 23 graag ‘gemoderniseerd zien’, zijn er geen concrete aanwijzingen dat religieus bijzonder onderwijs op korte termijn zal worden afgeschaft.⁴ Het islamitisch onderwijs zal daarom in de nabije toekomst actueel blijven.

De ontwikkeling die het islamitisch onderwijs doormaakte, is niet alleen ingegeven door ontwikkelingen vanuit het islamitisch onderwijs zelf, maar is ook een reactie op veranderende onderwijswetgeving. Sinds 1988 is de onderwijswetgeving meermaals aangepast waardoor het oprichten van islamitische basisscholen is bemoeilijkt en scholen in hun onderwijs verplicht moeten bijdragen aan actief burgerschap. Iedere Nederlandse school wordt door de Inspectie van het Onderwijs getoetst op kwaliteit en sinds 2006 ook op sociale integratie.⁵

(2017) 47–61; Binnenlandse Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen* (Ministerie van Binnenlandse Zaken 2002).

³ Zie o.a. Janny Groen en Marlena Waldthausen, ‘Er is ruimte voor 70 islamitische basisscholen’, *de Volkskrant* (3 november 2017) 14–15; Lorianne van Gelder, ‘Meer leerlingen op islamitische scholen Amsterdam’, *Het Parool* (18 februari 2017) 3; Nico van Kessel en Dana Uerz, *Verlangd basisonderwijs in Deventer* (Nijmegen: ITS 2008); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Haarlem* (Nijmegen: ITS 2006); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Delft* (Nijmegen: ITS 2006); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Kanaleneiland en Overvecht* (Nijmegen: ITS 2006).

⁴ Zie o.a. Redactie VBS, ‘Wat zegt de politiek over artikel 23?’ 1 (Themanummer Onderwijsvrijheid), VBS (2017) 10–11; Pieter Verrips, ‘De politieke partijen over de vrijheid van onderwijs’ (2017) <<http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/politiek.php>> [geraadpleegd 4 januari 2018].

⁵ In 2009 werd 5% van de subsidie voor islamitische basisschool As Siddieq in Amsterdam 6 maanden opgeschort naar aanleiding van een rapport van de Onderwijsinspectie waaruit bleek dat de school onvoldoende bijdroeg aan sociale integratie. Het bedrag is 6 maanden later alsnog uitgekeerd toen de Inspectie voor het On-

Een voorbeeld kan de ontwikkeling die het islamitisch onderwijs sinds de oprichting van de eerste scholen doormaakte illustreren. Op de eerste islamitische basisscholen was het dragen van een hoofddoek voor al het vrouwelijk onderwijzend personeel verplicht. Deze verplichting is de afgelopen 30 jaar veranderd, van een verplichting die gold voor moslims én niet-moslims, naar een verplichting die alleen gold voor moslims, tot het punt waarop het dragen van een hoofddoek op de meeste islamitische basisscholen voor al het vrouwelijk personeel vrije keus werd.⁶ Deze verandering weerspiegelt een interne discussie binnen de scholen over de positie van islam binnen de school, specifiek over de verplichting van de hoofddoek binnen islam en over de vorm van islam die op school wordt gevolgd. De discussie weerspiegelt bovendien de afweging tussen de islamitische identiteit - waarvoor de verplichte hoofddoek ten tijde van de eerste scholen van belang werd geacht - en het vinden van kwalitatief sterke leerkrachten - waarvoor de verplichte hoofddoek soms een belemmering bleek. Tenslotte was ook de maatschappelijke context van invloed op de verandering in het hoofddoekbeleid; de maatschappelijke kritiek op de identiteit van de eerste islamitische scholen - waarvan het hoofddoekbeleid slechts een voorbeeld is - heeft de verandering mede ingegeven omdat islamitische basisscholen als volwaardige Nederlandse scholen willen worden gezien.

De politieke en publieke discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen gaat vooral over de kwaliteit van de scholen of de mate waarin zij bijdragen aan sociale integratie. Dat is bevreemdend, aangezien

derwijs concludeerde dat de school voldoende verbetering had getoond. De gemeente Amsterdam schortte in 2009 om dezelfde reden een subsidie op.

Overigens oordeelde de Raad van State later dat er onvoldoende grond was voor de maatregelen omdat scholen volgens artikel 23 van de grondwet een grote vrijheid hebben in het vaststellen van doelstellingen voor actief burgerschap en sociale integratie.

⁶ Ik wil hier voor de volledigheid toevoegen dat in deze studie één basisschool is gevonden waar het dragen van een hoofddoek ook anno 2018 verplicht is voor alle vrouwelijk personeel.

beide kwaliteiten als eis worden gesteld aan alle scholen, en als zodanig onderwerp zijn van periodieke controle door de Onderwijsinspectie. De bijdrage aan sociale integratie is bovendien niet alleen een eis van de overheid, maar ook vanuit de moslingemeenschap een belangrijke eis aan islamitische scholen. Een discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen zou daarom niet moeten gaan over de kwaliteit van de scholen of de mate waarin zij bijdragen aan sociale integratie. Die discussie zou zich moeten concentreren op de islamitische identiteit van scholen omdat daarin de eigenheid van de scholen besloten ligt.

Deze studie bestudeert hoe islamitische basisscholen hun identiteit vormgeven en hoe zij de religieuze (islamitische) identiteit en diverse maatschappelijke debatten, waaronder het integratiedebat, daarin afwegen. In hoeverre scholen wel of niet voldoen aan de integratie-eisen is nadrukkelijk niet de focus van het onderzoek. Wel zal de invloed van de scholen op de integratie van leerlingen ter sprake gekomen. Bovendien komt in dit onderzoek naar de identiteit van islamitische basisscholen ook zeker aan de orde in hoeverre zij zich daarin onderscheiden van andere basisscholen in Nederland. En dat onderscheid lijkt mij bovendien bijzonder relevant in de discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen.

De onderlinge verscheidenheid onder islamitische basisscholen, de ontwikkeling die zij doormaakten, de veranderde onderwijswetgeving, de afnemende feitelijke negatieve berichtgeving en de onverminderde behoefte aan islamitisch onderwijs geven aanleiding om de vraag over de huidige relatie tussen de maatschappelijke context en de religieuze identiteit van islamitisch basisscholen aan de orde te stellen.

Om inzicht te krijgen in deze relatie binnen de schoolidentiteit en de krachten die daarbij een rol spelen, zijn leerkrachten en directieleden werkzaam op islamitische basisscholen in semigestructureerde interviews gevraagd naar hun opvattingen over de religieuze identiteit van de school en de manier waarop die zich verhoudt tot de maatschappelijke context. Met behulp van citaten uit de interviews geeft dit onderzoek inzicht in de alledaagse praktijk op islamitische scholen in Nederland. Om vervolgens te bezien of hier nu al dan niet sprake is van een unieke, typisch Nederlandse ontwikkeling, zullen deze inzichten geplaatst worden binnen het brede kader van identiteitsvorming van moslims in het Westen.

1.1 Concrete vraagstelling

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Hoe verhoudt de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen zich tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?

De centrale onderzoeksvraag is, naar aanleiding van theoretische overwegingen (zoals toegelicht in hoofdstuk 4), uitgewerkt in vijf subvragen:

- a) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor het toelatings- en benoemingsbeleid van kinderen en personeel?
- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?
- c) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de manier waarop zij omgaan met - wat zij bezien als - niet-islamitische feesten?
- d) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de concrete invulling van onderwijs in bijvoorbeeld beeldende vorming, muziek, en seksuele voorlichting?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

1.2 Doel en relevantie van het onderzoek

1.2.1 Maatschappelijke relevantie

Rond de millenniumwisseling is de maatschappelijke zorg toegenomen.⁷ Die zorg treft specifiek moslimmigranten. Wat begon met politieke weer-

⁷ Han Entzinger en Edith Doureljijn, *De lat steeds hoger* (Assen 2008) 9.

stand in de jaren '90, is sinds de millenniumwisseling uitgegroeid tot een breed gedragen publiek debat over integratie. Binnen dat debat wordt de loyaliteit van migranten regelmatig in twijfel getrokken en staat de vraag centraal of de kloof tussen de identiteit van migranten en 'de Nederlandse identiteit' wel te overbruggen is.

De kloof tussen Nederlanders met en zonder migratieachtergrond is aanzienlijk, zeker wanneer het migratie uit hoofdzakelijk islamitische landen betreft omdat 'islam' als politieke bedreiging wordt ervaren.⁸ Een reflectie op de identiteit van islamitisch onderwijs raakt daarom niet uitsluitend aan de belangen van de scholen zelf, maar ook aan de bredere onderwerpen van integratie en migratie.

Het maatschappelijke en politieke debat over islamitisch onderwijs wordt veelal gevoerd met argumenten over vermeende anti-integratieve tendensen en gebrekkige onderwijskwaliteit.⁹ Zoals hierboven beschreven, zijn deze twee potentiële valkuilen voor iedere school in Nederland bij wet ondervangen; sinds augustus 2015 heeft de minister van Onderwijs de mogelijkheid gekregen een zwak presterende school te sluiten wanneer deze zichzelf binnen één jaar niet heeft kunnen verbeteren¹⁰ en scholen zijn sinds 2006 bij wet verplicht aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie.¹¹ Zoals gezegd zou de discussie over de wenselijkheid van islamitisch onderwijs moeten gaan over de islamitische identiteit van de scholen.

Islamitisch basisonderwijs bestaat op het moment van schrijven precies dertig jaar en er wordt al dertig jaar vooral 'over' hét islamitisch onderwijs gesproken. Daarmee wordt de enorme verscheidenheid binnen deze scholengroep miskent. Om te begrijpen wat het label 'islamitische school' echt

⁸ Ibid., 150.

⁹ Jaap Dronkers, 'Een pleidooi voor precisie', *S&D* 4 (2011) 50–56.

¹⁰ Inspectie van het Onderwijs, *Toezicht op zeer zwakke scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs* (Den Haag: Inspectie van het Onderwijs 2018) 14.

¹¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie', *Staatscourant* (2006) 13–18.

betekent, is een insiderperspectief vereist, om de verschillen in waarden, normen en gewoonten op de scholen te duiden.

In dit onderzoek is daarom gekozen de insiders uit het islamitische onderwijs aan het woord te laten. Door de observaties, ervaringen en opvattingen van leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden van islamitische basisscholen naar voren te brengen, wil dit onderzoek helpen begrijpen hoe islamitische basisscholen invulling geven aan de schoolidentiteit, welke krachten er spelen in de totstandkoming van schoolidentiteit en hoe die vervolgens op elkaar inwerken.

1.2.2 Relevantie voor het onderwijs

Nederland kent openbare basisscholen en bijzondere basisscholen. Bijzondere basisscholen baseren hun identiteit op basis van godsdienst, levensovertuiging of een visie op het onderwijs, zoals Montessori of Dalton. Openbare basisscholen worden bestuurd door de gemeente, bijzondere basisscholen door een vereniging of stichting. Beide vormen van onderwijs worden in Nederland gelijk gefinancierd. Artikel 23, de grondwettelijke vrijheid van onderwijs, vormt de basis voor het bestaan van bijzondere scholen. Dit artikel is een van de laatste restanten van de Nederlandse verzuiling. Net als een eeuw geleden verschijnen in moderne nieuwbouwwijken drie scholen naast elkaar; een protestantse, een katholieke en een openbare school. Anders dan een eeuw geleden is de leerlingpopulatie tegenwoordig vaak hoofdzakelijk seculier en zoeken scholen naar moderne en zinvolle manieren om vorm te geven aan hun identiteit. Veel scholen worstelen daarbij met een verschil tussen de *formele identiteit* op de gevel die de historische wortels van school of schoolstichting toont en in woord is vastgelegd, en de *werkelijk beleefde identiteit* in de dagelijkse praktijk op de school. Gesprekken over identiteit zijn binnen schoolstichtingen en binnen het team vaak netelige kwesties waarover steeds opnieuw wordt onderhandeld.¹²

De leerlingpopulatie van islamitische basisscholen is, net als die van vele katholieke en protestants-christelijke basisscholen heel divers. Hoewel

¹² Marike Faber, *Identity Dynamics at Play* (2012) 175, 201.

de leerlingpopulatie op islamitische basisscholen hoofdzakelijk uit moslims bestaat, is de verscheidenheid onder hen groot. Islamitische basisscholen zijn gewend een heel verscheidene schoolpopulatie aan de school verbonden te houden door continu interne discussies te voeren met alle partijen, waarna een beleidsbesluit wordt genomen. Die besluiten worden vervolgens zodanig gecommuniceerd dat alle partijen zich gekend blijven voelen. Dit is een intensief proces met een solide identiteitsbeleid als resultaat. De regelmaat waarmee identiteitsvraagstukken intern worden bediscussieerd is opvallend groter dan ik gewend ben op katholieke en protestants-christelijke basisscholen, waar de identiteit vaker een 'vast gegeven' is.

Islamitische basisscholen hebben bovendien jarenlange ervaring met het vinden van oplossingen voor spanning tussen de islamitische identiteit van hun leerlingen en de voornamelijk niet-islamitische Nederlands maatschappelijke context waarin de scholen zich bevinden. Niet-islamitische scholen met grote groepen moslims lopen tegen dezelfde spanningen aan, die zich zowel binnen als buiten de muren van de school afspelen.¹³ De oplossingen die islamitische basisscholen hebben gevonden om spanningen op te lossen kunnen *good practices* opleveren voor andere scholen, en wellicht zelfs voor de verdere integratieproblemen in de Nederlandse samenleving.

1.2.3 Wetenschappelijke relevantie

Onderzoek naar islamitische basisscholen is relatief schaars¹⁴ en dit weinige onderzoek heeft aan de identiteit van de scholen weinig aandacht besteed. Het richtte zich vooral op de kwaliteit van de scholen,¹⁵ en onder-

¹³ Sabine Wassenberg, *Kinderlogica: filosoferen op een multiculturele school* (Rotterdam: Lemniscaat 2017) o.a. 125-141; Margalith Kleijwegt, *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* (2016) 5-7, 39-41, 48-51.

¹⁴ Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?' 37 (2006) 201-223, aldaar 207.

¹⁵ Geert Driessen en Jeff Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit* (ITS 1999); Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2* (1999).

zocht of er sprake was van anti-integratieve tendensen in de scholen.¹⁶ Deze onderzoeken zijn voor dit onderzoek daarom slechts zijdelings relevant. Deze studie laat onderwijskwaliteit en integratie namelijk bewust buiten beschouwing en richt zich op de *identiteit* van islamitische basisscholen. Meer specifiek richt dit onderzoek zich op het spanningsveld waarbinnen de identiteit van de scholen vorm krijgt.

Aandacht voor de identiteit van islamitische (basis)scholen was er eerder in de onderzoeken van Shadid en Van Koningsveld (1992 en 1997), Driessen en Bezemer (1999) en Dumasy (2008).¹⁷ Shadid en Van Koningsveld bestudeerden in 1992 en 1997 beleids- en stichtingsstatuten van de 20, respectievelijk 29, bestaande islamitische basisscholen. Zij maakten op basis daarvan een methodologische tweedeling tussen Turks orthodox-soennitische scholen gericht op de Nederlandse samenleving en Marokkaans orthodox-soennitische scholen gericht op de islamitische samenleving. Ik mis in deze tweedeling aandacht voor de diversiteit van de schoolpopulatie die islamitische basisscholen eigen is.¹⁸ Verder werken Shadid en Van Koningsveld kort uit hoe het islamitische karakter doorwerkt in de godsdienstles, onderwijsinhoudelijke aspecten en de naleving van verschillende andere islamitische gedragsregels. Na 1992 en 1997 hebben Shadid en Van Koningsveld ook in 2006 de stand van zaken in het islamitisch onderwijs beschreven waarin de scheiding tussen seksen op de scholen, de kledingcode en het gebed als casus zijn uitgewerkt.¹⁹

¹⁶ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen nader onderzocht* (2003); Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs*; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie* (2002).

¹⁷ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, 'Islamic Primary Schools', in: *Islam in Dutch society: Current developments and future prospects* (Kampen: Kok Pharos 1992) 107–123; Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*; Edu Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen* (SWP 2008).

¹⁸ In de studie uit 1992 bestond nog een derde categorie van liberaal Turkse scholen, die in 1997 niet meer als apart type wordt genoemd.

¹⁹ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, 'Islamic Religious Education in the Netherlands', *European education* 38 (2006) 76–88.

Het werk van Driessen en Bezemer uit 1999 is vooral gericht op de kwaliteit van het onderwijs omdat onderwijsresultaten van islamitische basisscholen werden vergeleken met resultaten van scholen met vergelijkbare leerlingpopulaties en willekeurig controlescholen. Naast het kwalitatieve aspect zijn ook de achtergronden van de ouderpopulatie op islamitische scholen onderzocht. Op basis van diepte-interviews met zes directeuren van islamitische scholen is de invloed van de islamitische identiteit op verschillende thema's in kaart gebracht.

Het proefschrift van Dumasy uit 2008 behandelt 'kwaliteitsdilemma's' waar islamitische basisscholen mee worstelen. De methodiek van het onderzoek van Dumasy schiet echter zwaar te kort omdat hij een categorisering, die oorspronkelijk was gericht op salafistische jongeren, toepast op het islamitisch basisonderwijs. De ouder- en leerlingpopulatie van islamitische basisscholen is immers veel verscheidener dan alleen salafistische moslims. Dit is een fundamentele nuance die in het onderzoek van Dumasy ontbreekt.²⁰

Een element dat in alle drie de onderzoeken onvoldoende aandacht krijgt is de ontwikkeling die het islamitisch onderwijs doormaakte sinds de oprichting van de eerste scholen. Juist die ontwikkeling, in combinatie met de veranderde onderwijswetgeving en de meer optimistische berichtgeving is relevant bij bestudering van de relatie tussen de maatschappelijke context en de religieuze identiteit van islamitisch basisscholen.

Inmiddels is er meer belangstelling ontstaan naar de ontwikkelingsprocessen op islamitische basisscholen. Gelijktijdig met deze studie voerde ook Bahaeddin Budak binnen het islamitisch basisonderwijs een onderzoek uit. Het onderzoek van Budak is op het moment van schrijven nog gaande, maar wel kan reeds summier worden aangegeven op welke punten het zich onderscheidt van dit onderzoek. Ten eerste richt Budak zich meer op de historische ontwikkeling van het islamitisch basisonderwijs²¹, terwijl deze studie zich concentreert op het heden. Ten tweede hanteert het onderzoek

²⁰ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 138–142, 204–206.

²¹ Bahaeddin Budak, 'Vijftienving jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', in: *Tussen stemmen* (Amsterdam: Gopher 2013) 89–97.

van Budak bestuurders en directieleden als informatiebron, terwijl deze studie bewust het meeste gewicht geeft aan de stem van de leerkrachten op islamitische basisscholen vanuit de gedachte dat zij in de dagelijkse praktijk verantwoordelijk zijn voor de overdracht van de ideeën van school naar de kinderen. De identiteit van islamitische basisscholen zoals beschreven door Budak zal vanwege de focus meer zijn gericht op wat ik binnen deze studie de ‘formele identiteit’ noem. Dit onderzoek geeft inzicht in de ‘daadwerkelijk beleefde identiteit’.

Tenslotte is er nog een belangrijk, ofschoon moeilijk meetbaar verschil, namelijk tussen de personages van de onderzoekers: Budak is, als een van de oprichters van een islamitische school, zelf een duidelijke insider en bovendien nog steeds intensief betrokken bij het islamitisch onderwijs; zelf ben ik als niet-islamitische onderwijzeres op een niet-islamitische school aan te merken als een outsider. Daarentegen zijn zowel Budak als ik insiders op professioneel gebied: wij interviewden allebei onze collega’s, met dien verstande dat Budak zijn respondenten ook daadwerkelijk kende uit het verleden, waar in mijn geval alleen sprake was van een professionele collegialiteit met de respondenten omdat wij allen werkzaam in het onderwijs waren. Ik zou menen dat juist dit verschil in onze persoonlijkheden, achtergrond en wetenschappelijke aanpak bezien moet worden als complementair en zo bijdraagt tot een beter en alomvattender beeld van de identiteit van islamitische basisscholen in Nederland.

Ander onderzoek dat relevant is voor deze studie, zijn de vele onderzoeken naar de identiteit van christelijke scholen.²² De uitgangspunten voor de definiëring van een schoolidentiteit die in dergelijke onderzoeken worden gehanteerd²³, zijn niet direct te vertalen naar de context van de islamitische basisschool. Ten eerste speelt islam op alle islamitische basis-

²² Geurt van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam: keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (CPS 2003).

²³ Joost Dupont, *Identiteit is kwaliteit* (Damon 2010); Faber, *Identity Dynamics at Play*; A. de Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving* (Kok 2000).

scholen een grote rol in de dagelijkse praktijk, waar dat niet automatisch geldt voor bijvoorbeeld het christendom op alle christelijke scholen. Ten tweede kent islamitisch basisonderwijs een vermeende spanning tussen de maatschappelijke context enerzijds en de religieuze (islamitische) norm anderzijds.²⁴ Dit krachtenveld is niet aan de orde op andere bijzondere scholen, en daartoe is voor deze studie een aparte definitie van schoolidentiteit ontwikkeld (zie deel B).

1.3 Onderzoeksstrategie en opbouw van de dissertatie

Om inzicht te krijgen in het proces waarbinnen de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven, is gekozen voor een kwalitatief-empirische benadering. Het onderzoek valt uiteen in drie delen: een deel achtergrond (A), een beschrijving van de onderzoeksmethode (B) en een empirisch deel (C).

Deel A beschrijft de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland, geeft inzicht in de behoefte aan islamitisch onderwijs en beschrijft de diversiteit onder moslims in Nederland (hoofdstuk 2). Hoofdstuk 3 plaatst het Nederlandse onderwijsbestel in internationaal perspectief door de positie van onderwijs in islam in West-Europese landen te beschrijven en uitvoerig in te gaan op de situatie in België en Duitsland. Vervolgens wordt het wettelijke kader beschreven waarbinnen islamitische basisscholen in Nederland functioneren. Uit de internationale vergelijking wordt duidelijk dat het Nederlandse onderwijsbestel uniek is in de ruimte en autonomie die scholen krijgen in de invulling van het onderwijs dat zij willen aanbieden. De behoefte aan islamitisch onderwijs enerzijds en de Nederlandse autonomie door de vrijheid van onderwijs anderzijds, schetsen het vertrekpunt voor het kwalitatieve onderzoek.

In deel B wordt het theoretisch kader van het kwalitatieve onderzoek toegelicht, de aanpak van het onderzoek beschreven en is aandacht voor de kwaliteitsmaatregelen die zijn genomen om deze studie betrouwbaar te maken. Het empirische onderzoek bestaat uit de analyse van 75 interviews

²⁴ Wellicht is het proces van identiteitsvorming op islamitische scholen te vergelijken met dat van een orthodox joodse school of reformatorische basisschool.

die zijn afgenomen tussen april 2013 en september 2014 met leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden van 19 verschillende islamitische basisscholen. Via die interviews is het krachtenveld in kaart gebracht waarbinnen vorm wordt gegeven aan de identiteit van islamitische basisscholen.

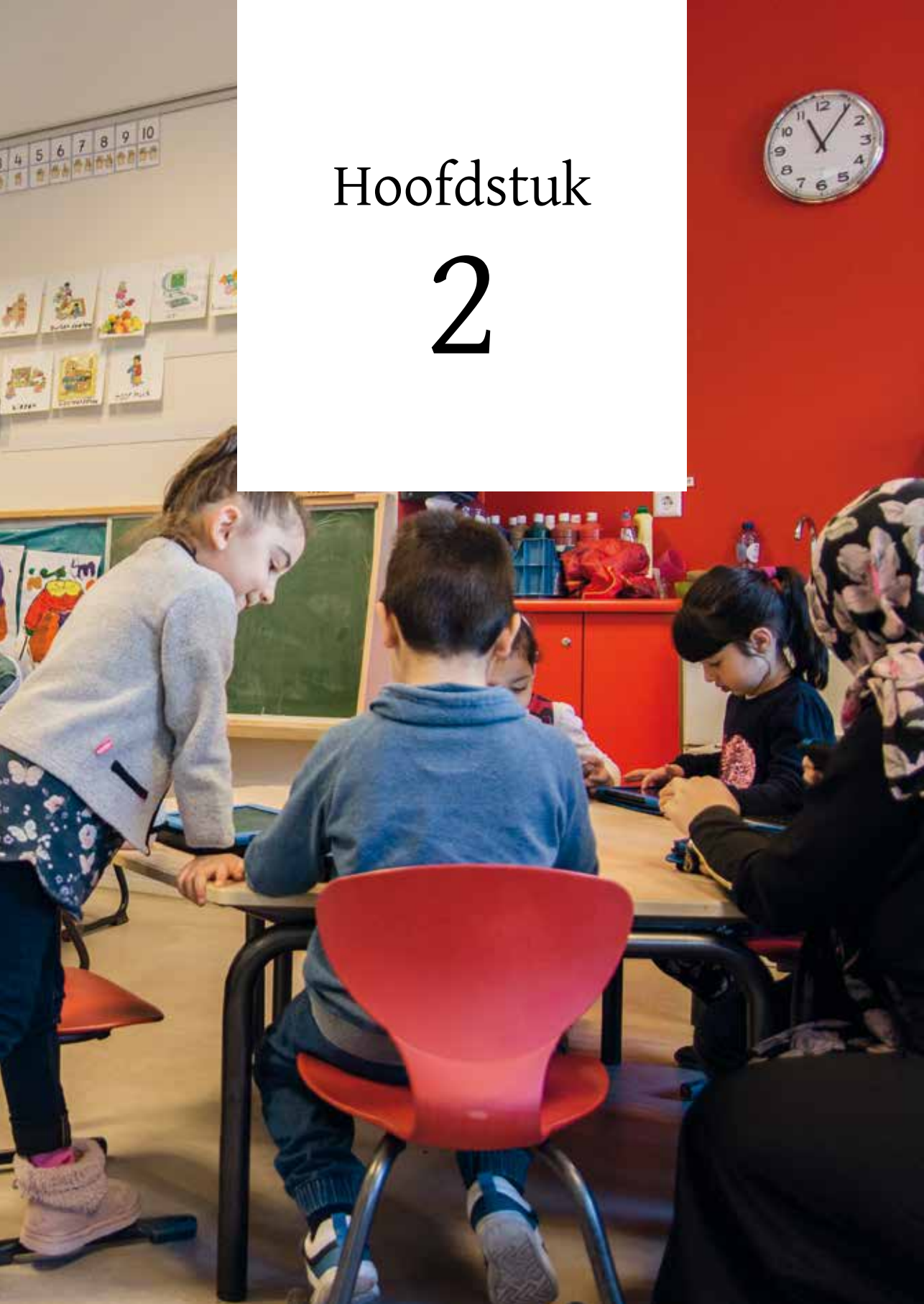
Deel C presenteert de resultaten van het onderzoek en beschrijft met veel praktijkvoorbeelden welke spanning er door de respondenten wordt waargenomen tussen 'de religieuze identiteit van de school' en 'maatschappelijke context' en op welke manier die spanning wordt opgelost.

Hoofdstuk 7, tenslotte, bevat een samenvatting met antwoorden op de deelvragen en een conclusie van dit onderzoek. Daarnaast vindt u in dat hoofdstuk aanbevelingen voor beleid, het onderwijsveld en verder onderzoek.

DEEL A
ACHTERGROND



Hoofdstuk 2



2 De invloed van migratiegeschiedenis en de Nederlandse moslimpopulatie op de identiteit van het islamitisch basisonderwijs

In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek de achtergrond van islamitische basisscholen in Nederland geschetst door de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland en de diversiteit onder moslims in Nederland te beschrijven. In paragraaf 2.1 wordt de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland behandeld voor zover die van belang is voor de totstandkoming van het islamitisch basisonderwijs en van invloed is op de identiteit van de scholen. In paragraaf 2.2 wordt uitgelegd hoe divers de Nederlandse moslimgemeenschap is en hoe die diversiteit zich weerspiegelt in de identiteit van islamitische basisscholen.

2.1 De migratiegeschiedenis van moslims in Nederland

In de hoofdvraag van dit onderzoek spelen ‘de religieuze identiteit’ en de ‘maatschappelijke context’ van islamitische basisscholen een rol. Beide begrippen worden in dit hoofdstuk in historisch perspectief geplaatst door een doorgaande lijn te schetsen van de komst van de eerste ‘gastarbeiders’ in de jaren ’60, via het moment van oprichting van de eerste twee islamitische basisscholen in 1988, tot 2015, het jaar waarin het veldwerk voor dit onderzoek werd afgerond.

Ten behoeve van het onderwerp van islamitisch onderwijs in Nederland kunnen de volgende vier perioden worden onderscheiden in de historische beschrijving:

- 1) De periode rond de jaren ’60 en ’70 waarbinnen arbeidsmigranten uit Turkije en Marokko naar Nederland werden gehaald voor een aanvankelijk tijdelijk verblijf in Nederland. Het beleid was destijds gericht op segregatie en terugkeer van de migranten;
- 2) De periode van de jaren ’80 toen door het toenemende aantal gezinsmigraties duidelijk werd dat van een tijdelijk verblijf in de meeste gevallen

geen sprake was. Het migrantenbeleid was in de jaren '80 gericht op 'emancipatie in eigen kring'. Eind jaren '80 zijn de eerste islamitische basisscholen gesticht;

3) De periode vanaf de jaren '90 waarin zowel maatschappelijk als politiek groeiende weerstand tegen migranten ontstond. Het migrantenbeleid benadrukte de individuele verantwoordelijkheid van migranten om te integreren, of liever te assimileren. Begin jaren '90 groeide het aantal islamitische basisscholen vanuit verschillende lokale initiatieven explosief, daarna stabiliseerde het aantal scholen.

4) De periode vanaf de jaren 2000 waarin het debat over islam zowel maatschappelijk als politiek verhardde. In deze periode groeide het aantal islamitische scholen verder en heeft het islamitisch onderwijs zich ook op bestuurlijk niveau sterk ontwikkeld.

In onderstaande paragrafen wordt voor die vier perioden kort toegelicht hoe de groep migranten zich ontwikkelde, wat de focus van het beleid ten aanzien van migranten was en hoe dat de positie van islamitische basisscholen heeft beïnvloed.

2.1.1 Jaren '60 en '70: Arbeidsmigratie en migratiebeleid gericht op terugkeer

Nederland heeft altijd migranten gekend. Het aantal moslimmigranten was relatief laag en nam pas in de jaren '60 flink in omvang toe, toen jaarlijks enkele duizenden 'gastarbeiders' uit voornamelijk Turkije en Marokko naar Nederland werden gehaald. Deze groep migranten bestond voornamelijk uit laagopgeleide mannen met een moslim achtergrond.

De politiek hield zich in de jaren '60 vooral afzijdig. Er was geen duidelijk beleid ten aanzien van migranten. Zowel de intentie van de politiek, als die van de migranten zelf, was gericht op terugkeer naar het land van herkomst. Er was daarom vooral sprake van segregatie en de nadruk lag - zowel bij de migranten als bij de maatschappij - op de arbeid die hen naar Nederland had gebracht.²⁵

²⁵ Maurits Berger, 'The Netherlands', in: *The Oxford handbook of European islam* (Oxford: Oxford University Press 2015) 158-221, aldaar 159.

Toen in de jaren '70 een eerste beleidsstuk voor arbeidsmigranten werd ontwikkeld, was dat vooral bedoeld om terugkeer naar het land van herkomst te versoepelen.²⁶ De leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' werd in de jaren '70 geïntroduceerd, waarbij de tijdelijkheid van de aanwezigheid van migranten steeds werd benadrukt.

Het meest duidelijke voorbeeld van het gevoerde beleid in de jaren '70 is Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Concreet betekende OETC dat leerlingen met een buitenlandse achtergrond (hoofdzakelijk Turkse en Marokkaanse) tot 2,5 uur per week onder schooltijd onderwijs kregen in de taal en cultuur van het land van herkomst.²⁷ Aanvankelijk was OETC bedoeld om terugkeer soepel te laten verlopen. Later, in de jaren '80, werd het voortbestaan OETC verantwoord door de waarde van het onderwijs te benadrukken voor de algehele taalontwikkeling en het zelfbeeld van de kinderen.²⁸

Een ander voorbeeld van het beleid met de leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' is de oprichting van de Arabische Bouschrã school in Amsterdam in 1971. De oprichters van deze school wilden voor de leerlingen de mogelijkheid openhouden om óf te integreren met behoud van identiteit, óf terug te keren naar het land van herkomst. Daarom werd aanvankelijk lesgegeven in het Frans en Arabisch.²⁹ De school werd in het begin nog niet door het Rijk gesubsidieerd en onderscheidt zich daarmee van de scholen die in deze studie centraal staan. Hoewel de Bouschrã school zich niet als islamitische school identificeerde, is het bestaan van de school wel aanleiding geweest voor politiek denken en spreken over scholen met een groot aantal moslimleerlingen.³⁰

²⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, 'Nota buitenlandse werknemers' (1970).

²⁷ Berger, 'The Netherlands', 162–163.

²⁸ Stef Blok, 'Bruggen bouwen. Eindrapport Commissie Blok Onderzoek Integratiebeleid' 2003–2004 (2004), aldaar 276.

²⁹ R G H Boiten en F S J Stegeman van der Woerd, *Bouschrã is de naam* (Gopher 2010) 36.

³⁰ 'Memorie van toelichting bij de Wet op het basisonderwijs' 14428 (1977) 27–66.

Religieuze beleving was voor deze pioniersgeneratie een individuele zaak.³¹ Wanneer van deze eerste generatie migranten aanpassing werd gevraagd, waren zij daar – gezien de tijdelijkheid van de situatie – vaak toe bereid. Zo werd destijds gebeden in een hoek van een fabriek of op de kamer van een huisgenoot. Er was nog geen duidelijke vorm van zelforganisatie of behoefte aan institutionalisering.³²

2.1.2 Jaren '80: Gezinsmigratie, zelforganisatie en 'emancipatie in eigen kring'

De situatie veranderde onder invloed van gezinshereniging en met de komst van politieke migranten in de jaren '80.³³ Het aantal migranten nam in korte tijd toe en de aanwezigheid van migranten bleek niet langer tijdelijk. Met de grote toename van het aantal blijvende moslim migranten, groeide ook het aantal kinderen en daarmee werd de doelgroep voor islamitische scholen geboren.

In de Nederlandse politiek leidde de blijvende aard van de migratie tot een verandering in beleid; er werd een duidelijk minderhedenbeleid geformuleerd.³⁴ De leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' bleef gehandhaafd, alleen was het niet langer bedoeld ten behoeve van de terugkeer, maar moest het 'emancipatie in eigen kring' stimuleren. De gedachte was dat een eigen, stevige (mono)culturele identiteit vervolgens integratie in de Nederlandse samenleving positief zou beïnvloeden.³⁵

Door de gezinsmigratie in de 80'er-jaren veranderde de samenstelling van de groep migranten en daarmee ook hun wensen. De eerste generatie was vooral op zoek naar kapitaal voor het thuisland. Met de komst van vrouwen en kinderen ontstond behoefte aan islamitische instituties. Als

³¹ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, *Islam in Nederland en België. Religieuze institutionalisering in twee landen met een gemeenschappelijke voorgeschiedenis*. (Peeters 2008) 23.

³² Nico Landman, *Van mat tot minaret* (VU Uitgeverij 1992) 41–43.

³³ Berger, 'The Netherlands', 159.

³⁴ Ministerie van Binnenlandse Zaken, 'Minderhedennota' (1983).

³⁵ Blok, 'Bruggen bouwen. Eindrapport Commissie Blok Onderzoek Integratiebeleid', 34–39.

gevolg van de gezinsmigratie groeide het aantal moskeeën en islamitische organisaties en kwam er zendtijd voor moslims op publieke televisie.³⁶

Die islamitische institutionalisering kreeg vorm in een periode waarin de Nederlandse samenleving snel seculariseerde. Terwijl onder de Nederlandse bevolking zonder migratieachtergrond het belang van religie in het leven van mensen afnam, nam het aantal moslims in Nederland juist toe. Islam werd vanaf de jaren '80 steeds zichtbaarder terwijl de invloed van het christendom in de samenleving juist verdween.³⁷ Nederland brak uit de zuilen en benadrukte de 'scheiding tussen kerk en staat' in de Nederlandse grondwetsherziening van 1983.

In deze periode van ontzuiling enerzijds en islamitische institutionalisering anderzijds groeiden de kinderen van de eerste generatie op. Zij werden door hun ouders ingeschreven op openbare en bijzondere basisscholen. Dat leidde om verschillende redenen tot onvrede bij sommige migrantenouders en hun kinderen. Allereerst rees onder meer bij hoogopgeleide migrantenouders het idee dat hun kinderen werden benadeeld door een laag verwachtingspatroon onder leerkrachten ten aanzien van de migrantenkinderen.³⁸ Belangrijker was dat op Nederlandse scholen via spelend en ontdekkend leren assertiviteit en mondigheid wordt bevorderd. Migrantenouders bleken vaak andere gedachten te hebben over de opvoeding van hun kinderen. De ouders konden zich moeilijk identificeren met de normen en waarden van de seculiere Nederlandse maatschappij zoals die op school tot uiting kwamen. De verschillen in opvoedingsdoelen werden duidelijk op het moment dat de kinderen uit school thuiskwamen.³⁹ Daar ontstond namelijk in veel gezinnen een gezagscrisis en dat maakte migrantenouders

³⁶ Landman, *Van mat tot minaret*, 40–276.

³⁷ Marlou Schrover, 'Pillarization, multiculturalism and cultural freezing', *BMGN - Low Countries Historical Review* 125 (2010) 329–354.

³⁸ Shadid en Van Koningsveld, 'Islamic Primary Schools'.

³⁹ Trees Pels, Marjolijn Distelbrink en Lisette Postma, *Opvoeding in de migratiecontext* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/NWO 2009) 24–25, 32, 52; Marjo Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans* (Bulaaq 2009) 11, 139–140.

onzeker.⁴⁰ De moslims onder hen waren bang dat hun kinderen in de Nederlandse, niet-islamitische context zouden vervreemden van islam. Uit die angst ontstond de behoefte om nader aandacht te besteden aan de overdracht van de voor hen vanzelfsprekende normen en waarden.⁴¹

Ondersteuning bij islamitische identiteitsvorming was destijds al mogelijk door middel van islamitisch godsdienstonderwijs⁴², dat onder schooltijd op openbare scholen gegeven kon (en nog steeds kan) worden. Ondanks de wettelijke mogelijkheden daartoe, is islamitisch godsdienstonderwijs nooit grootschalig van de grond gekomen.⁴³ Dat maakte ouders voor islamitische vorming grotendeels afhankelijk van het aanbod door de moskee, waar de vraag naar pedagogisch-didactisch gekwalificeerde leraren groter was dan het aanbod.⁴⁴

⁴⁰ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 70–72; Peter Schreiner en Reinhold Boschki, 'What children need', *British Journal of Religious Education* 26 (2004) 33–44.

⁴¹ Stella van de Wetering en Arslan Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf* (Garant uitgevers 2013) 113–116.

⁴² Islamitisch godsdienstonderwijs is een vorm van "godsdienstig vormingsonderwijs". Ouders hebben sinds 1857 wettelijk het recht om een openbare school te vragen godsdienstig vormingsonderwijs onder schooltijd, met een maximum van 3 uur per week, aan te bieden.

⁴³ Islamitisch godsdienstonderwijs werd op circa zeven procent van de Nederlandse basisscholen aangeboden (Wiel Veugelers, Machteld Derriks en Ewoud de Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het Openbaar Onderwijs* (Instituut voor de Lerenopleiding Universiteit van Amsterdam i.s.m. SCO-Kohnstamm Instituut en Universiteit voor Humanistiek 2004) 21, 23; Shadid en Van Koningsveld, 'Islamic Religious Education in the Netherlands'; Arslan Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland: theorie en praktijk in vergelijking met enkele Europese en Moslimse landen* (Centrale drukkerij UvA 1994); Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure', *Comparative Education* 41 (2005) 411–432; Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?' 37 (2006) 201–223.

⁴⁴ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 28, 32–33.

De toename van het aantal moslimkinderen in de jaren '80, de vreemding van de eigen cultuur bij die kinderen, botsingen in het openbare en bijzonder christelijke onderwijs en gebrek aan toegankelijk en deugdelijk islamitisch godsdienstonderwijs vormden gezamenlijk de basis voor de behoefte aan islamitische basisscholen. De eerste initiatieven tot het stichten van islamitische scholen werden genomen in de jaren '80 in Rotterdam. Dit leidde niet direct tot succes door gebrek aan kennis van de Nederlandse taal en het Nederlandse onderwijssysteem bij de initiatiefnemers. Ook kregen de initiatiefnemers weinig medewerking van gemeenten en overige betrokken instanties.⁴⁵

Tegen het eind van de jaren '80 steeg de landelijke organisatiegraad van de islamitische gemeenschap en ontstond meer toegang tot externe advisering.⁴⁶ Dit had voor het islamitisch onderwijs tot gevolg dat in 1988 de eerste twee islamitische basisscholen werden gesticht: Tariq Ibnou Ziyad in Eindhoven en de Al-Ghazalischool in Rotterdam. Na 1988 volgden er in korte tijd meer.⁴⁷

De eerste islamitische basisscholen kenden een sterke nadruk op islamitische normen en waarden en specifiek islamitische uitingsvormen.⁴⁸ Dat past om drie redenen in het tijdbeeld van de jaren '80. Allereerst was de islamitische identiteit het bestaansrecht van de school en bood de vrijheid van onderwijs ruimte om de islamitische identiteit binnen de school te benadrukken. Ten tweede waren er in 1989 maar 6 islamitische basisscholen. Hoewel de stichting van een islamitische basisschool vaak op lokaal niveau tot gemeentelijke discussies leidde en de oprichting van de eerste scholen tot Kamervragen had geleid, was de maatschappelijke weerstand tegen deze scholen in de jaren '80 nog relatief klein.⁴⁹ Door die beperkte maat-

⁴⁵ Landman, *Van mat tot minaret*, 261.

⁴⁶ Stefan Muckel, 'Islam in Germany', in: *Islam and the European Union* (Leuven: Peeters 2004) 41–78.

⁴⁷ Zie Figuur 1 op pagina 45 en Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 242.

⁴⁸ Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland'.

⁴⁹ Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 247–258.

schappelijke weerstand voelden de eerste scholen geen noodzaak hun identiteitsbeleid ter discussie te stellen of aan te passen. Tenslotte hadden de eerste bestuurders het onderwijs in hun land van herkomst als referentiekader en dat was vaak sterk beïnvloed door islam.⁵⁰ Al met al kan worden gezegd dat de maatschappelijke context in de jaren '80 ruimte gaf voor islamitische basisscholen met een sterk islamitisch identiteitsprofiel en dat islamitische schoolbesturen en ouders die ruimte ook namen.

2.1.3 Jaren '90: Multiculturele teleurstelling

In de jaren '90 veranderde de maatschappelijke en politieke visie op islam. Waar in de jaren '80 ruimte was voor integratie met behoud van eigen identiteit, werd diezelfde 'eigen identiteit' in de jaren '90 in toenemende mate als problematisch ervaren.⁵¹ De eigenheid van de Nederlandse identiteit werd benadrukt en afgezet tegen de identiteit van migranten die in toenemende mate als 'moslims' werden benaderd.⁵² De Rushdie affaire in 1989 en de Golfoorlog in 1991 versterkten de negatieve emoties over moslims. Er ontstond een paradoxale situatie waarin de samenleving loyaliteit van migranten aan de Nederlandse identiteit enerzijds presenteerde als de enige weg tot integratie, en gelijktijdig als onmogelijkheid bestempelde.⁵³ Enerzijds werd een 'natuurlijke band' verondersteld met het land van herkomst. Anderzijds werd diezelfde 'natuurlijke band' afgekeurd omdat het de loyaliteit aan de Nederlandse samenleving alleen maar in de weg zou staan. Deze ingewikkelde spanning bemoeilijkte de positie van (moslim)migranten.

Deze interactie tussen 'islam' en 'maatschappelijke context' werkte ook door in de identiteitsvorming van islamitische basisscholen. In de jaren '90

⁵⁰ Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de openbare school in Nederland*; Driessen en Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?', 204; Driessen en Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure', 416-417.

⁵¹ Entzinger en Dourelijn, *De lat steeds hoger*, 102.

⁵² Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 295.

⁵³ J W Duyvendak, *The politics of home* (Palgrave 2011) 101.

groeide het aantal islamitische scholen sterk. Hoewel het aantal islamitische basisscholen slechts 0,3% van het totale aantal basisscholen vormde, leidde het bestaan van deze scholen tot een politieke discussie.⁵⁴ Toenmalig VVD-leider Frits Bolkestein startte in de jaren '90 de discussie over de wenselijkheid van een 'islamitische zuil'. In een opiniestuk in de *Volkskrant* (1991) benoemde hij specifiek de onwenselijkheid van islamitische basisscholen in Nederland als voorbeeld van islamitische institutionalisering. Bolkestein stelde dat de integratie eronder lijdt wanneer iedereen onveranderd aan zijn culturele identiteit vasthoudt.⁵⁵ Hij zag het islamitisch basisonderwijs, dat in 1991 drie jaar bestond en 21 scholen telde, als voorbode van een gescheiden samenleving. De discussie die op zijn opiniestuk volgde kende voor- en tegenstanders maar alle partijen leken te waarderen dat Bolkestein een taboe had doorbroken.

In 1992 werd de gewijzigde Wet op het basisonderwijs (WBO) ingevoerd waarin vernieuwde rekenmodellen worden gehanteerd voor het vaststellen van het belangstellingspercentage bij nieuwe stichtingsinitiatieven. Vóór 1992 was het verzamelen van handtekeningen van ouders die hun kind op de nieuwe school wilden inschrijven voldoende (directe meting). Kwam het aantal handtekeningen boven de stichtingsnorm uit en was er binnen een straal van vijf kilometer geen school van dezelfde richting, dan was de behoefte aan de school volgens de wet voldoende onderbouwd. Na 1992 werd gekeken naar het 'deelname- en belangstellingspercentage' voor islamitische basisonderwijs in een 'vergelijkbare gemeente'. Om de 'belangstelling' voor een nieuw te stichten school aan te tonen moet een bestaande islamitische basisschool qua leerlingaantal goed functioneren in een gemeente die vergelijkbaar is op het gebied van bevolkingsaantal, geografische ligging, leerlingdichtheid en verwachte demografische samenstelling

⁵⁴ In 1991 telde Nederland 21 islamitische basisscholen. Het totale aantal basisscholen was 8390. Islamitische basisscholen hebben overigens sinds het oprichten van de eerste school nooit meer dan 0,8% van het totale aantal Nederlandse basisscholen gevormd.

⁵⁵ Frits Bolkestein, 'Integratie van minderheden moet met lef worden aangepakt', *de Volkskrant* (12 september 1991).

van de bevolking.⁵⁶ Gezien de korte historie en het relatief beperkte aantal islamitische basisscholen (0,3% van het totaal aantal basisscholen in 1992, 0,5% in 1999)⁵⁷, was er zelden een islamitische basisschool in een ‘vergelijkbare gemeente’ te vinden die als voorbeeld kon dienen.⁵⁸ De invoering van deze wet bemoeilijkte daarom het oprichten van nieuwe islamitische basisscholen zeer en daarmee stagneerde het aantal islamitische basisscholen tussen 1992 en 1998.⁵⁹

De politieke en maatschappelijke context in de jaren '90 zette het bestaan van islamitische basisscholen onder druk. Stichtingsinitiatieven stuitten eigenlijk altijd op lokale weerstand en bestaande islamitische basisscholen lagen onder een vergrootglas. In 1999 verscheen het inspectierapport *Islamitische basisscholen in Nederland*. Het rapport concludeerde dat de kwaliteit van het onderwijs op islamitische basisscholen gelijk of beter is dan van vergelijkbare scholen. Tegelijkertijd was het rapport echter kritisch over ‘het klimaat’ in de scholen omdat de zelfstandigheid van de leer-

⁵⁶ Vereniging Nederlandse Gemeenten, ‘Stichten van scholen in het primair en speciaal onderwijs’, <https://vng.nl/> (2009) <<https://vng.nl/onderwerpenindex/onderwijs/onderwijshuisvesting/stichten-van-scholen-in-het-primair-en-speciaal-onderwijs>> [geraadpleegd 22 april 2018].

⁵⁷ 1992: 27 van de 8300, 1999: 32 van de 7067.

⁵⁸ Aanvragen zijn regelmatig afgewezen bij het gebrek aan een “vergelijkbare gemeente”. Hieronder ter verduidelijking een kort fragment uit uitspraak 201402256/1/A2 waarin de school uiteindelijk niet mocht worden gesticht:

Aan het besluit van 13 februari 2014 heeft de staatssecretaris ten grondslag geleegd dat de verschillen tussen de gemeente Haarlemmermeer en de gemeente Amersfoort, onder meer wat leerlingdichtheid en samenstelling van de groep niet-westerse allochtonen betreft, dermate groot zijn, dat de gemeenteraad zich terecht op het standpunt heeft gesteld dat Amersfoort geen vergelijkbare gemeente is en het belangstellingspercentage van Amersfoort daarom niet kan worden gebruikt bij de berekening van de prognose. Derhalve kan niet worden vastgesteld dat binnen vijf jaar de stichtingsnorm zal worden gehaald en heeft de gemeenteraad het verzoek terecht afgewezen, aldus de staatssecretaris.

⁵⁹ Rasit Bal en İsmail Taşpınar, ‘De islam in de klas: vrijheid van onderwijs in de praktijk’, in: *Mensen, rechten en islam* (Amsterdam: Bulaag 1998).

lingen te weinig wordt gestimuleerd en een onvoldoende uitdagende leeromgeving biedt.⁶⁰

Niet alleen de politieke en maatschappelijke visie op islamitische scholen wijzigde, ook de opvoedingsidealen van ouders en daarmee de verwachtingen zij hadden van een islamitische basisschool. Verschillende, voornamelijk kwalitatieve, studies naar opvoedingsidealen van migrantenouders⁶¹ beschrijven een verandering van idealen tussen de eerste en latere generatie moslimouders.

De eerste generatie - waaruit de initiatiefnemers tot de eerste islamitische scholen opstonden - benadrukte in de opvoeding het belang van 'presteren in de maatschappij'. De opvoeding van deze generatie was vaak autoritair van aard en binnen de opvoeding vond weinig overleg plaats. Eerste generatie migrantenouders legden daarom in hun opvoeding het accent op morele ontwikkeling, conformiteit en trouw aan (religieuze) autoriteit.

Tweede generatie migranten⁶² onderscheidden zich van de eerste generatie vanwege hun jeugd in Nederland. De hard bevochten verworvenheden van de eerste generatie waren voor deze groep vanzelfsprekend.⁶³ Deze

⁶⁰ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2*, 21.

⁶¹ Freek Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen: een terugblik en verkenning* (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau 2015); Trees Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', *Pedagogiek* (2010) 211-235; Anke van Keulen en Annemiek van Beurden, *Van alles wat meenemen: diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland* (Bussum: Coutinho 2010); Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*; Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*; Martijn de Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam* (2008); Lotty Eldering, *Cultuur en opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief* (Rotterdam: Lemniscaat 2006); Trees Pels, *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland* (1998).

⁶² Er is een uitgebreide wetenschappelijke discussie over het gebruik van de term 'tweede generatie migrant', want tot welk punt is het relevant om iemand tot 'migrant' of 'kind van een migrant' te bestempelen? Hier is ten behoeve van de leesbaarheid gekozen om die discussie buiten beschouwing te laten.

⁶³ Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 25.

generatie groeide op in het Nederlandse schoolstelsel en ontwikkelde vanuit die positie de wens volledig, als Nederlander, geaccepteerd te worden.⁶⁴ Mede door hun jeugd in Nederland groeide in de opvoedingsidealen voor eigen kinderen de aandacht voor meer individualistische opvoedingsdoelen als assertiviteit en autonomie. Zij gaven hun kinderen meer bewegingsvrijheid en voedden bovendien op in meer open communicatie dan de eerste generatie. Wel hielden ook latere generatie ouders met migratieachtergrond zich sterker dan Nederlandse ouders zonder migratieachtergrond vast aan opvoedingsdoelen als respect, goede manieren en het hanteren van duidelijke regels. Niet alleen de eerste generatie maar ook moslimouders uit latere generaties stonden en staan enigszins huiverig tegenover de invloed van de 'vrije' en 'losse' Nederlandse samenleving.⁶⁵ Omdat een zekere mondigheid en assertiviteit nodig lijkt voor succesvol functioneren in de Nederlandse maatschappij worden door migrantenouders in toenemende mate verschillende maatstaven gehanteerd voor het gedrag binnen en buiten het gezin.⁶⁶ De verwachtingen ten aanzien van een basisschool wijzigden in de jaren '90 mee met deze veranderde opvoedingsdoelen.

De toegenomen weerstand tegen islam in de Nederlandse samenleving en veranderde opvoedingsidealen van migrantenouders beïnvloedden de identiteit van islamitische basisscholen. De eerste islamitische scholen legden veelal het accent op islamitische uitingsvormen en verplichtten bijvoorbeeld al het vrouwelijk personeel een hoofddoek te dragen, ook als zij geen moslim waren. Parallel met de veranderde opvoedingsidealen verschoof op veel islamitische basisscholen het accent van islamitische uitingsvormen naar verinnerlijking van islamitische waarden. Als gevolg van die verandering is het dragen van de hoofddoek bijvoorbeeld tegenwoordig

⁶⁴ Berger, 'The Netherlands', 166-167, 180.

⁶⁵ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad'.

⁶⁶ Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 139-174.

op veel islamitische basisscholen een vrije keuze (zie begin hoofdstuk 5 voor nadere toelichting).⁶⁷

2.1.4 Jaren '00: Verharding van het minderhedendebat

De islamitische scholen hebben eigenlijk alleen negatieve geluiden uit de politiek gekregen. Na Bolkestein in de jaren '90 volgden Pim Fortuyn, Ayaan Hirsi Ali en Geert Wilders als bekende politieke critici van islamitisch onderwijs. De voornaamste kritiek van deze politici was dat islamitisch onderwijs integratie zou belemmeren, segregatie zou bevorderen en daarmee zou bijdragen aan onverdraagzaamheid. De politici benadrukten de vermeende onverenigbaarheid van islamitische en Westerse waarden. De aanslagen van 11 september 2001 in New York en Washington, de moord op Pim Fortuyn in 2002⁶⁸ de aanslagen in Madrid (2003) en Londen (2005) en de moord op Theo van Gogh in 2004⁶⁹ versterkten de groeiende politieke en maatschappelijke weerstand tegen moslims en vergrootten de maatschappelijke roep om assimilatie van migranten.⁷⁰

In 2002 verschenen twee rapporten over islamitisch onderwijs, een van de toenmalige Binnenlandse Veiligheidsdienst (BVD) en een van de onderwijsinspectie. De strekking van beide rapporten was dat islamitisch basisonderwijs over het algemeen geen belemmering vormt voor de Nederlandse democratie. Beide rapporten plaatsten echter wél kritische kanttekenin-

⁶⁷ Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 103–105; Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', 91.

⁶⁸ Hoewel Pim Fortuyn werd vermoord door een milieuactivist, wordt het wegvalen van zijn islam-kritische stem in de politiek vaak als keerpunt in het politieke en maatschappelijke debat over moslims genoemd.

⁶⁹ Theo van Gogh werd vermoord door een islamitische jongen met Marokkaanse ouders. Het feit dat hij in Nederland opgroeide leidde in versterkte mate tot vragen over integratie en loyaliteit van nieuwe moslims.

⁷⁰ Hans Vermeulen en Rinus Penninx, *Immigrant integration: the Dutch case* (2000) 96; Nationaal Archief, *Een samenleving in beweging. Nederland tussen 1976 en 2005 in 200 trends en 100 hotspots* (Den Haag: Nationaal Archief 2016) 989–990.

gen bij een kleine minderheid van de scholen.⁷¹ Ondanks de gematigd positieve strekking van de rapporten bleef het politieke en maatschappelijke wantrouwen richting islamitisch onderwijs in stand.⁷²

Ook aanvullend onderzoek van de Inspectie voor het Onderwijs uit 2003 constateerde dat op islamitische basisscholen niet wordt aangezet tot intolerantie of haat. Het rapport stelde dat het onderwijs op islamitische basisscholen niet verschilt van vergelijkbare scholen. Wel werd een kritische kanttekening geplaatst bij het islamitische basisscholen: de pedagogisch-didactische kwaliteit van de godsdienstlessen liet te wensen over en islamitische scholen waren bestuurlijk kwetsbaar.⁷³

Vijf jaar later, in 2008, verscheen opnieuw een rapport van de Inspectie van het Onderwijs, ditmaal specifiek gewijd aan de bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs. Het oordeel was matig negatief: de inspectie oordeelde dat de bestuurlijke kwaliteit van islamitische basisscholen relatief vaak achter bleef bij die van andere Nederlandse basisscholen. Verbetering was volgens het onderzoek noodzakelijk om een stabiele bestuurlijke omgeving te kunnen scheppen.⁷⁴

Hoewel alle onderzoeksrapporten van de Onderwijsinspectie concludeerden dat islamitisch onderwijs in de regel geen belemmering vormt voor integratie, leken die conclusies in de politiek niet te worden gehoord. Daar werden de kritische kanttekeningen uitvergroot en de hoofdlijnen van de onderzoeken genegeerd.⁷⁵ De boodschap die het publieke debat sinds de jaren 2000 verkondigde, is dat islam integratie in de Westerse samenleving belemmert. In dat licht werden islamitische basisscholen be-
zien.

⁷¹ Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs*, 25–26; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, 42–44.

⁷² W. A. Meijer, *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs* (Bulaaq 2006) 31.

⁷³ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen nader onderzocht*, 2.

⁷⁴ Inspectie van het Onderwijs, *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs* (2008) 58.

⁷⁵ Meijer, *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*, 31–32.

Islamitische basisscholen ontwikkelden zich in de jaren 2000 zowel in aantal als in bestuurlijke organisatievorm. Islamitische basisscholen ontstonden vaak uit lokale initiatieven waardoor er veel bestuurlijke ‘éénpit-ters’ waren.⁷⁶ Al sinds de jaren ’80 vindt in het primair onderwijs in het algemeen bestuurlijke schaalvergroting plaats – schoolbesturen gaan via fusieprocessen op in grotere eenheden met een meer professioneel bestuur.⁷⁷ Diezelfde trend vindt men in het islamitisch basisonderwijs, waar éénpit-ters gingen samenwerken of zich aansloten bij bestaande stichtingen. Daarnaast nam de Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO) mede door de kritiek over bestuurlijke kwetsbaarheid in overheidsrapporten het initiatief tot het verbeteren van het bestuurlijk functioneren van het islamitisch onderwijs.⁷⁸

Figuur 1 hieronder toont de groei van het aantal islamitische basisscholen in Nederland.⁷⁹ De grafiek laat duidelijk zien dat het aantal islamitische basisscholen in de periode van 1988-1993 snel steeg en daarna stabiliseerde. De invoering van de gewijzigde Wet op het basisonderwijs (WBO) in 1992 waarover in de vorige paragraaf werd geschreven, is zichtbaar een belangrijk keerpunt geweest in de ontwikkeling van het islamitisch basisonderwijs. In de jaren daarna zijn maar weinig nieuwe scholen van de grond gekomen. De grafiek laat zien dat tussen 2002 en 2007 ieder jaar

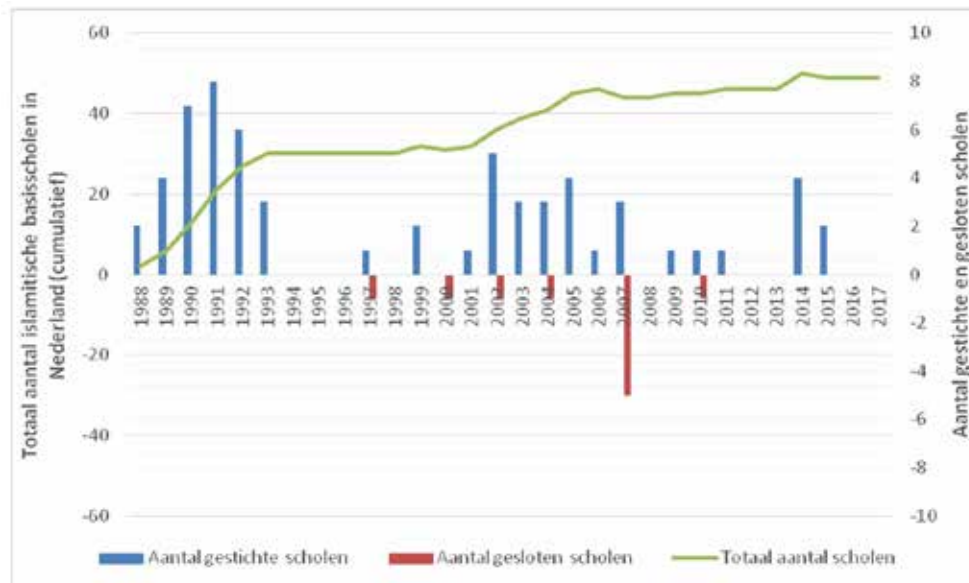
⁷⁶ Besturen die één school aansturen.

⁷⁷ F de Vijlder en G de Jager, ‘Meervoudige publieke verantwoording in het onderwijs’, in: *Publieke verantwoording: regimes van inzicht en rekenschap bij de uitvoering van publieke taken* (Amsterdam: Boom 2005) 185–214.

⁷⁸ Het verbetertraject ‘Kwaliteit Islamitisch Onderwijs (KIO)’ is uitgevoerd tussen 2009 en 2012. 14 van de 16 islamitische schoolbesturen namen deel aan het traject en 34 van de 39 destijds bestaande islamitische basisscholen. (Zie voor een verslag van het traject: Boudewijn van Velzen en Frans de Vijlder, *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken! Eindverslag van het project “Kwaliteit Islamitisch Onderwijs” (KIO)* (Amersfoort: ISBO 2012).)

⁷⁹ De basis voor de grafiek wordt gevormd door gegevens verstrekt door Majid El Khayami van de ISBO (2013). Zijn cijfers zijn aangevuld en gecorrigeerd op basis van gegevens van de inspectie en websites van islamitische basisscholen.

nieuwe scholen zijn gesticht en dat het aantal daarna opnieuw stabiliseerde. Wellicht heeft ook het stopzetten van de bekostiging van onderwijs in allochtone levende talen (OALT) in 2004 het animo voor islamitisch onderwijs enigszins bevorderd.



Figuur 1: Ontwikkeling van het aantal islamitische basisscholen in Nederland

In 2006 werd opnieuw een nieuwe gewichtenregeling ingevoerd, ditmaal om segregatie in het onderwijs tegen te gaan. Scholen krijgen sinds 2006 extra financiële middelen voor kinderen van laagopgeleide ouders.⁸⁰ De nieuwe regeling bepaalt dat scholen extra subsidie ontvangen voor maximaal 80 procent ‘achterstandsleerlingen’.⁸¹ Volgens onderwijsjurist Zoon-

⁸⁰ Adrie Claassen en Lia Mulder, *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. (ITS Radboud Universiteit Nijmegen 2011) 3–4.

⁸¹ Het begrip “achterstandsleerling” is gedefinieerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vóór 2007-2008 werden extra middelen toegewezen op basis van de achtergrond van leerlingen (allochtone-, schippers-, woonwagen- en zigeunkinderen en kinderen behorend tot een culturele minderheid). Na 2007-2008 worden extra middelen toegewezen op basis van het opleidingsniveau

tjens is deze maatregel in principe neutraal maar in uitwerking discriminerend: de maatregel heeft namelijk alleen gevolgen voor nieuw op te richten scholen en de groei zit nu juist bij islamitische en hindoe scholen.⁸² Het effect van de maatregel is zichtbaar in de grafiek; vanaf 2007 stagneerde de groei van het aantal islamitische basisscholen weer.

Vanaf 2014 is echter weer een duidelijke toename van het aantal islamitische scholen te zien. De verklaring voor die groei ligt voornamelijk in het gegeven dat islamitisch onderwijs in 2014 inmiddels meer dan vijftientig jaar bestond. De Wet op het Primair Onderwijs (WPO) bepaalt dat voor het stichten van een nieuwe basisschool met een haalbaarheidsstudie moet worden aangetoond dat de school binnen vijf jaar én gedurende vijftien jaar voldoende leerlingen heeft.⁸³ De leerlingprognose kan worden gebaseerd op het belangstellingspercentage in een gemeente met vergelijkbare condities. Naar mate het islamitisch onderwijs langer bestaat wordt het simpelweg eenvoudiger om een 'vergelijkbare gemeente met succesvolle islamitische basisschool te vinden die kan worden gebruikt in de stichtingsaanvraag.⁸⁴

De rode kolommen in Figuur 1 op pagina 45 weerspiegelen het aantal scholen dat is gesloten. Het betreft meestal scholen met bestuurlijke problemen of scholen die de stichtingsnorm niet haalden.⁸⁵ Het aantal scholen

van de ouders. De maatregel is opgenomen in artikel 27, derde lid, Besluit bekostiging WPO.

⁸² Mark Duursma, 'Plan kabinet pakt discriminerend uit', *NRC* (22 juni 2004) 2.

⁸³ De stichtings- en opheffingsnorm is afhankelijk van het aantal leerlingen per vierkante kilometer en wordt iedere vijf jaar aangepast. De stichtingsnorm kent een minimum van 200 leerlingen.

⁸⁴ Vereniging Nederlandse Gemeenten, 'Stichten van scholen in het primair en speciaal onderwijs'. Dit wordt onderschreven door İsmail Taşpınar, Voorzitter van het College van Bestuur van SIMON-scholen in een gesprek op 1-3-2016 bij een conferentie over de inperking van artikel 23 en in gesprek met een onderwijsjurist in dienst van de ISBO op 10-01-2018.

⁸⁵ In 2007 sloten 3 scholen van stichting SIBA vanwege financiële problemen en een gebrek aan onderwijskwaliteit. In 2010 sloten 3 scholen van SION om vergelijkbare redenen. Van de overige gesloten scholen is in twee gevallen bekend dat

dat vanwege een tekort aan leerlingen daadwerkelijk verdwijnt, is relatief klein. De scholen kunnen vaak blijven bestaan door op papier als ‘nevenvestiging’ van een grotere islamitische basisschool in de buurt te functioneren.⁸⁶

De groeiende weerstand tegen islam in de samenleving, de invloed van kritische rapporten, de wens vanuit de scholen om voor vol te worden aanzien, de bestuurlijke wijzigingen en de groei van het aantal scholen hebben allen bijgedragen aan de ontwikkeling van de identiteit van islamitische basisscholen. Maar dat is niet de enige reden. In de volgende paragraaf wordt de invloed van de diversiteit onder moslims in Nederland in dat proces toegelicht.

2.2 Verscheidenheid onder moslims in Nederland

De identiteit van een islamitische basisschool is niet statisch maar wordt continu opnieuw vormgegeven in de interactie tussen ‘islam’ en ‘maatschappelijke context’. Hiervoor is uiteengezet hoe de maatschappelijke context in het verleden leidde tot de oprichting van de eerste islamitische basisscholen en vervolgens de identiteit op de scholen beïnvloedde. Deze paragraaf voegt de component ‘islam’ en specifiek de diversiteit van het begrip ‘islam’ toe aan het krachtenveld rondom islamitische basisscholen. Deze termen worden toegelicht in hoofdstuk 4, hier volstaat het te vermelden

de stichtingsnorm niet is gehaald, is één keer de oprichting van een school succesvol aangevochten door een concurrerend bestuur. Voor de overige opheffingen zijn geen redenen publiekelijk bekend gemaakt.

⁸⁶ In 2017 waren er vier scholen die als nevenvestiging van een andere, grotere school, functioneerden: basisschool Al Ikhlaas in Haarlem en Al Islam in Harderwijk deelden het registratienummer met basisschool El Kadi ia in Amsterdam. En op eenzelfde wijze bestonden basisschool Al Hambra in Utrecht en basisschool Al Ayoub in Hilversum als nevenvestigingen van Al Iman in Almere. De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) telt een hoofdvestiging en nevenvestigingen als één school. Gezien de geografische afstand tussen deze scholen is het echter aannemelijk dat zij een andere doelgroep trekken. (Paul Bisschop en Mark Imandt, *De (on)mogelijkheden voor nieuwe scholen in Nederland* (SEO 2015) 26.) Daarom worden de scholen in dit onderzoek als zes onafhankelijke scholen geteld.

den dat het gegeven dat iemand zich tot islam rekent, weinig inzicht geeft in de betekenis die islam in zijn dagelijks leven heeft.⁸⁷ Islam kent veel verschillende en elkaar soms tegensprekende verschijningsvormen. Nederlandse moslims verschillen in de geloofsleer die zij aanhangen, de islamitische stroming en wetschool die zij aanhangen, etnische herkomst én in de mate waarin zij islam praktiseren. De diversiteit onder moslims in Nederland is groot.

Die diversiteit is fundamenteel voor de manier waarop de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven. Hoewel de meeste scholen zijn gesticht uit lokale initiatieven waarbij moslims met eenzelfde achtergrond samenwerkten, staat op de huidige islamitische basisscholen –zoals blijkt uit de beschrijving van de meewerkende scholen in deel B – een zeer diverse moslimgemeenschap ingeschreven. Dat maakt dat er regelmatig interne discussies plaatsvinden over de te volgen koers.⁸⁸

De eerste discussie over de te volgen richting ontstond al in het stichtingsproces van de eerste islamitische basisschool in Nederland. Mehmet Akbulut, initiatiefnemer van basisschool Al Ghazali in Rotterdam, vertelde dat de bestuursleden het plan hadden een katholiek schoolwerkplan als basis te nemen en daarin de naam ‘Jezus’ te vervangen door ‘Mohammed’. De praktijk bleek meer voeten in aarde te hebben; bestuurders en ouders verschilden sterk van mening over de invulling van het onderwijs. De wens van Akbulut was een school te stichten die aansloot bij de thuissituatie van de kinderen, maar in gesprekken bleek al snel dat ook de thuissituaties in de praktijk sterk uiteenliepen.⁸⁹

In de interviews die voor dit onderzoek werden gevoerd kwamen diverse kwesties die in deze richtingsdiscussies speelden, duidelijk naar voren. In hoofdstuk 5 wordt dit uitgebreid besproken, maar twee voorbeelden

⁸⁷ Mieke Maliepaard en Mérove Gijsberts, *Moslim in Nederland 2012* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2012) 44–45.

⁸⁸ Budak, ‘Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland’.

⁸⁹ Bahaeddin Budak, ‘Richting, stichting en inrichting van de eerste islamitische basisschool. Een proces van af- en toe-stemmen’, in: *Afen toe stemmen* (Amsterdam: Gopher 2014) 37–45.

worden hier vermeld ter illustratie. Het eerste voorbeeld is de viering van de geboortedag van de Profeet (*mawlid an-Nabi* in het Arabisch, *mevlid kandili* in het Turks). De geboortedag van de Profeet Mohammed wordt in bepaalde islamitische stromingen feestelijk herdacht en in andere niet. Sterker nog, volgens bepaalde stromingen binnen islam is het verboden om de geboortedag van de Profeet te vieren. Op islamitische basisscholen vind je zowel ouders en leerkrachten die *mawlid* zien als een feestdag, als ouders en leerkrachten die horen tot de groep moslims die het vieren van *mawlid* afkeuren.⁹⁰ In sommige gevallen wordt door het bestuur een principebesluit genomen, maar ook dan kan een verandering in leerlingenpopulatie op termijn de kwestie opnieuw doen oplaaien. De vraag of *mawlid* gevierd mag worden is daarmee op veel scholen een terugkerend punt van discussie. In paragraaf 5.1.1 wordt met praktijkvoorbeelden toegelicht hoe scholen in de praktijk zijn omgegaan met de diversiteit onder moslims rond deze kwestie.

Het tweede voorbeeld betreft het verplichten van de hoofddoek. Ook over de verplichting tot het dragen van de hoofddoek bestaan veel meningsverschillen tussen islamitische stromingen.⁹¹ De Koranverzen die betrekking hebben op kledingvoorschriften voor de vrouw⁹² leiden tot interpretatieverschillen die ook op islamitische basisscholen voor meningsverschillen zorgen.⁹³ Alle islamitische basisscholen die in het kader van dit onderzoek werden bezocht kennen een kledingcode voor het personeel en vaak ook voor de kinderen. De mate waarin de kledingcode het dragen van een hoofddoek verplicht, verschilt van school tot school. Op een enkele school worden alle vrouwelijke leerkrachten, ook niet-moslims, én alle meisjes vanaf de kleuterklassen verplicht tot het dragen van een hoofd-

⁹⁰ Aviva Schussman, 'The legitimacy and nature of Mawlid al-Nabi. Analysis of a fatwa', *Islamic law and society* 5 (1998) 214–234.

⁹¹ Heather Marie Akou, 'Interpreting islam through the internet: making sense of hijab', *Contemporary Islam* (2010) 331–346.

⁹² Koran 23:41, 24:60 en 33:59

⁹³ Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 103–105; Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', 91.

doek. Op de meeste scholen was een dergelijke eis in het verleden van kracht, maar wordt op dit moment alleen islamitisch vrouwelijk personeel verplicht de hoofddoek te dragen. Op een enkele school wordt het dragen van de hoofddoek wel aangemoedigd maar aan niemand verplicht.

De voorbeelden van meningsverschillen over het vieren van *mawlid* en het verplichten van de hoofddoek zijn hier slechts aangehaald om nogmaals benadrukken dat de identiteit van islamitische basisscholen geen statisch gegeven is. De bespreking van deze en andere praktijkvoorbeelden in hoofdstuk 5 en 6 geeft inzicht in het krachtenveld waarbinnen de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven.



25 Profeten in de Koran

Zoelkifl
Zoelkifl was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Zoelkifl werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.

Dawoed
Dawoed was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Dawoed werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.

Soelaiman
Soelaiman was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Soelaiman werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.

Ilyas
Ilyas was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Ilyas werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.

Elyasa
Elyasa was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Elyasa werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.

Ishaad
Ishaad was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Noe, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Ishaad werd uiteindelijk begraven op de berg Noe, die nu bekend staat als de berg Noe.



Hoofdstuk 3



3 Door de overheid gefinancierd islamitisch basisonderwijs

Wat zijn de mogelijkheden van Nederlandse moslims in de schoolkeuze voor hun kinderen, en hoe kunnen zij daarbij invulling geven aan islamitisch onderwijs? Nederland kent een duaal onderwijsbestel waarbinnen openbare enerzijds en religieus- en algemeen-bijzondere basisscholen anderzijds op gelijke voet door de overheid worden gefinancierd. Om inzicht te krijgen in het islamitisch onderwijs in Nederland, zal het worden gepositioneerd in een bredere Europese context. In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek aangetoond dat het Nederlandse onderwijsbestel uniek is binnen Europa.

Paragraaf 3.1 onderscheidt vier vormen van religieus onderwijs zoals we die in Europa aantreffen en biedt een beknopt overzicht van de manier waarop in verschillende Europese landen invulling wordt gegeven aan islamitisch onderwijs. Daarbij zal nader worden ingegaan op de voorbeelden van België en Duitsland (paragraaf 3.2.1 en 3.2.2). Deze besprekingen verschaffen inzichten die nodig zijn om de situatie van religieus onderwijs in het onderwijsbestel van Nederland nader uiteen te zetten (paragraaf 3.2.3). Die uiteenzetting, tenslotte, geeft ons de benodigde achtergrond om in te gaan op de motieven van moslimouders die spelen bij de schoolkeuze voor hun kinderen (paragraaf 3.3).

3.1 Islamitisch onderwijs in Europa: vier posities

In paragraaf 2.1.2 is uiteengezet dat islam institutionaliseerde in de periode dat de Nederlandse samenleving seculariseerde, hoewel het onderwijs verzuimd bleef. Met de aanwezigheid van moslimleerlingen ontstond behoefte aan een vorm van islamitisch onderwijs.⁹⁴ Een soortgelijke tendens speelde ook in andere Europese landen. In de manier waarop binnen Europa wordt

⁹⁴ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 16–20.

omgegaan met die behoefte bestaan grote verschillen.⁹⁵ Het onderscheid tussen Europese landen gaat vooral terug op verschillen in nationale en lokale wet- en regelgeving.⁹⁶ Het Nederlandse onderwijsbestel kent een onderscheid tussen openbare en bijzondere basisscholen dat, zoals in dit hoofdstuk zal worden aangetoond, uniek is in Europa. In de meeste Europese landen is openbaar onderwijs de norm (staatscholen) en wordt binnen dat onderwijs lesgegeven in of over religie. Ten aanzien van dergelijk levensbeschouwelijk onderwijs⁹⁷ op staatsbasisscholen zijn binnen Europa grofweg vier posities te onderscheiden:

- 1) multireligieus feitelijk onderwijs *over* religie
- 2) monoreligieus christelijk onderwijs, al dan niet verplicht
- 3) monoreligieus onderwijs *in* een religie naar keuze
- 4) bewust geen enkele vorm van religieus onderwijs op staatscholen.

Voor begrip van deze verschillende posities is het van belang om te kijken naar het voorzetsel bij 'religie'. Onderwijs *over* religie is neutraal van toon en breed informerend. Dit in tegenstelling tot onderwijs *in* religie, dat kinderen inwijdt in één bepaalde religieuze traditie.

1) *Multireligieus feitelijk onderwijs over religie*

Multireligieus feitelijk onderwijs *over* religie⁹⁸ vindt men vooral in noordelijke, overwegend protestante Europese landen.⁹⁹ De motivatie achter de

⁹⁵ Deze verschillen zijn uitvoerig uiteengezet en vergeleken in: Luce Pépin, *Teaching about religions in European school systems* (Alliance Publishing Trust 2009).

⁹⁶ Jenny Berglund, *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States* (Brookings 2015) 6–10.

⁹⁷ Terminologie over onderwijs in/over religie is in het Nederlands niet eenduidig. Met levensbeschouwelijk onderwijs wordt hier bedoeld: alle vormen van onderwijs in en over religie (al dan niet geïnstitutionaliseerd) en non-religie zoals atheïsme, agnosticisme en humanisme.

⁹⁸ De Britse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt onderscheidt drie vormen van godsdienstonderwijs: 'teaching in religion', 'teaching about religion' en 'teaching from religion'. Dit onderscheid wordt uiteengezet in: M. Grimmitt, *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, moral and social education* (McCrimmons 1987).

multireligieuze inslag van het onderwijs en de onderwijshoud verschilt per land en soms zelfs ook per deelstaat binnen een land.

In Groot-Brittannië bijvoorbeeld, is het doel van 'religious education' bij te dragen aan 'kennis en begrip van religie, religieuze overtuigingen, praktijken, taal en tradities en de invloed [van religie] op individuen, gemeenschappen, samenlevingen en culturen'.¹⁰⁰ In Zweden daarentegen zijn neutraliteit en 'objectiviteit' het uitgangspunt van onderwijs over religie met tot doel 'nationaal burgerschap' te bevorderen.¹⁰¹

Ondanks het feit dat men in een land onderwijs *over* religie bewust multireligieus wenst aan te pakken, is er desalniettemin vaak extra aandacht voor de dominante religieuze stroming. Zo is in Groot-Brittannië vastgelegd dat het curriculum van 'religious education' moet weerspiegelen dat religieuze tradities in Groot-Brittannië hoofdzakelijk (anglicaans) christelijk zijn.¹⁰² Om die reden wordt een groot deel van de onderwijstijd besteed aan het (anglicaans) christendom en kent Groot-Brittannië een dagelijks verplicht moment van gemeenschappelijke geloofsbeleving (collective worship), dat veelal christelijk wordt ingevuld.¹⁰³ Ook het Zweedse curriculum besteedt meer aandacht aan het (Lutherse) christendom dan aan andere wereldreligies.¹⁰⁴

2) Monoreligieus christelijk onderwijs

Een tweede mogelijkheid is dat monoreligieus christelijk onderwijs wordt gegeven op staatsscholen. Net als het multireligieuze onderwijs *over* religie

⁹⁹ Pépin, *Teaching about religions in European school systems*, 60–92.

¹⁰⁰ Department for Education and Deployment, *The national curriculum. Handbook for primary teachers in England* (Qualifications and Curriculum Authority 1999) 19.

¹⁰¹ Jenny Berglund, 'Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?', *Temenos* 49 (2013) 165–184.

¹⁰² Department for Education and Deployment, *The national curriculum*, 19.

¹⁰³ the Church of England, *Collective Worship Guidelines for the Primary School* (the Church of England 2009).

¹⁰⁴ Berglund, 'Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?'.

kent ook monoreligieus christelijk onderwijs vele verschijningsvormen. Niet alleen ten gevolge van de verschillende christelijke stromingen, maar ook in de mate waarin het onderwijs bedoeld is kinderen in te leiden in een religieuze traditie. Het doel van levensbeschouwelijk onderwijs op staatscholen in Griekenland bijvoorbeeld, is kinderen te leren ‘de wereld te begrijpen als de wonderlijke creatie van God, waar mensen van mogen genieten en dankbaar voor mogen zijn’.¹⁰⁵ In het Ierse basisonderwijs worden kinderen in de godsdienstlessen vaak specifiek voorbereid op het doen van hun eerste communie.¹⁰⁶

De landen die monoreligieus onderwijs aanbieden maken binnen dat onderwijs in meer of mindere mate ruimte voor onderwijs *over* andere religies. Ze variëren van zeer open onderwijs waarin ruimte is voor pluralisme tot puur monoreligieus onderwijs dat kinderen inleidt in een christelijk religieuze traditie.¹⁰⁷

Tenslotte bieden alle Europese landen waar monoreligieus christelijk onderwijs de norm is, ouders de mogelijkheid om hun kinderen voor die lesuren uit te schrijven. In landen waar monoreligieus christelijk onderwijs wordt aangeboden maken moslimouders vaak gebruik van die optie.¹⁰⁸

3) *Levensbeschouwelijk onderwijs naar keuze*

Naast landen waar multireligieus onderwijs *over* religie of monoreligieus christelijk onderwijs de norm is, zijn er ook landen waar levensbeschouwelijk onderwijs naar keuze wordt aangeboden, meestal gedurende 1 à 2 uur

¹⁰⁵ Erasmus Kerkyra, ‘Greece’s ruling leftists soften their secularism. Religious education in Greece’, *the Economist* (2015) <<https://www.economist.com/blogs/erasmus/2015/10/religious-education-greece>> [geraadpleegd 22 april 2018].

¹⁰⁶ Een feestelijke gelegenheid binnen de katholieke kerk waarbij een kind voor het eerst deelneemt aan de eucharistie. De eerste communie is een van de katholieke initiatiesacramenten en vindt meestal plaats rond de leeftijd van 7 jaar.

¹⁰⁷ De situatie rond levensbeschouwelijk onderwijs is per land uitgewerkt in: Jørgen S Nielsen e.a., *Yearbook of Muslims in Europe 6* (Leiden, Boston: Brill 2014).

¹⁰⁸ *Ibid.*

per week.¹⁰⁹ In de meeste Europese landen kunnen ouders en kinderen kiezen uit katholiek, protestantschristelijk en islamitisch onderwijs en een algemeen vormend vak met humanistische inslag. Islamitisch godsdienst-onderwijs is vaak slechts in delen van een land een keuzeoptie. In Finland bijvoorbeeld is islamitisch onderwijs alleen beschikbaar in de grote steden. In Duitsland en Zwitserland is het onderwijs regionaal, per deelstaat, georganiseerd en wordt islamitisch onderwijs niet in alle deelstaten aangeboden. Het feit dat levensbeschouwelijk onderwijs wettelijk gezien op aanvraag beschikbaar is, betekent dus niet automatisch dat alle leerlingen in een land daar daadwerkelijk toegang toe hebben. Bovendien is in de meeste landen een minimumaantal leerlingen vereist om onderwijs in een bepaalde richting aan te kunnen vragen.¹¹⁰

Veel landen kampen met een gebrek aan gekwalificeerde leraren voor islamitisch onderwijs. In rapportages over de situatie in onder andere Zwitserland en Duitsland, wordt daarvan veelvuldig melding gedaan.¹¹¹ Het feit dat de mogelijkheid islamitisch onderwijs aan te vragen wettelijk gezien bestaat, betekent dan ook nog niet dat het voor alle kinderen in een land een reële optie is.

4) *Bewust geen onderwijs in religie aangeboden*

Uit de paragrafen hierboven blijkt dat in veel Europese landen een vorm van onderwijs *in of over* religie wordt aangeboden. In een klein aantal landen is dat in het geheel niet het geval. Dit is in die landen veelal bewust beleid. Aan het ontbreken van onderwijs *in of over* religie ligt vaak de gedachte ten grondslag dat kinderen in de basisschoolleeftijd kwetsbaar zijn voor beïnvloeding. Religieus onderwijs wordt in die landen gezien als een

¹⁰⁹ Ook hier wordt bewust de term levensbeschouwelijk onderwijs gebruikt omdat niet alleen monoreligieus onderwijs op aanvraag beschikbaar is, maar ook bijvoorbeeld humanistisch vormingsonderwijs.

¹¹⁰ De situatie rond levensbeschouwelijk onderwijs is per land uitgewerkt in: Aurora Alvarez Veinguer e.a. ed., *Islam in education in European countries* (Waxmann 2009).

¹¹¹ Beate Lakotta, 'Ist Nagellack verboten?', *der Spiegel special* (2008) 90–93.

vorm van indoctrinatie. Het wordt dan om die reden op de staatsbasisscholen in het geheel niet aangeboden, pas op latere leeftijd, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs, of alleen facultatief, buiten schooltijd.¹¹²

3.1.1 Oprichting van islamitische basisscholen

Uit de paragrafen hierboven mag worden geconcludeerd dat een groot aantal Europese landen de mogelijkheid bieden een vorm van islamitisch onderwijs te volgen binnen het openbare onderwijs. In die landen wordt, afhankelijk van de gekozen vorm, in meer of mindere mate voorzien in de behoefte aan islamitisch onderwijs.

In een aantal Europese landen zijn naast de reguliere staatsbasisscholen, ook islamitische basisscholen opgericht. Islamitisch onderwijs is in geen van de Europese landen een serieuze concurrentie van staatsbasisscholen. Ten eerste kennen landen vaak maar één of twee islamitische basisscholen, vaak in de hoofdstad of grote steden. Vanwege dat kleine aantal is islamitisch onderwijs voor de meeste kinderen geen reëel alternatief. Nederland, Groot-Brittannië en Denemarken kennen procentueel gezien de meeste islamitische basisscholen maar ook daar vormt islamitisch basisonderwijs slechts circa 1% van het landelijke totaal aantal basisscholen.¹¹³

Een tweede reden waarom islamitisch basisonderwijs geen serieuze concurrent van staatsscholen is, is dat het vaak niet op gelijke voet wordt gefinancierd met openbare staatsscholen.¹¹⁴ In Groot-Brittannië bijvoorbeeld, bestaat een tiental islamitische basisscholen met 90% staatssteun. Religieus bijzondere staatsscholen, dus ook protestantse, katholieke en

¹¹² In Hongarije en Tsjechië ontbreekt overigens de optie om islamitisch onderwijs te volgen na schooltijd.

¹¹³ In Nederland gaat het om 49 islamitische basisscholen op 6583 basisscholen in 2015 (0,7%, DUO 2016), in Groot-Brittannië om 6 gesubsidieerde en 167 islamitische privéscholen op 24.372 basisscholen in 2012 (0,7%, Department of Education 2014) en in Denemarken gaat het om 22 islamitische basisscholen op 1588 basisscholen in 2011 (1,4%, OECD 2012).

¹¹⁴ Michael Merry, 'Should the State Fund Religious Schools?', *Journal of Applied Philosophy* 24 (2007) 255–270.

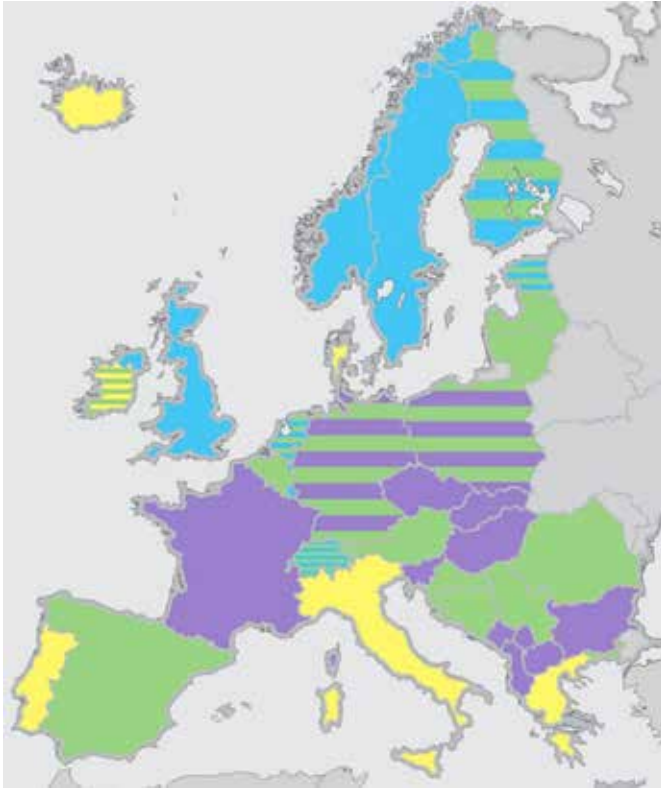
joodse scholen, krijgen in Groot-Brittannië minder staatssubsidie dan openbare staatsscholen. Naast islamitische staatsscholen kent Groot-Brittannië ook ruim 150 islamitische privéscholen die volledig worden betaald door ouders, de islamitische gemeenschap en uit islamitische charitatieve stichtingen, zogenaamde *waqfs*.¹¹⁵

Ook in Denemarken ontvangen islamitische basisscholen staatssteun: net als de andere bijzondere scholen in Denemarken is dat een bedrag van maximaal 60% van de schoolbegroting. De rest van de schoolkosten wordt door ouders betaald.¹¹⁶


Concluderend kan worden gezegd dat in Europa op verschillende manieren door nationale onderwijssystemen tegemoet wordt gekomen aan de behoefte aan islamitisch onderwijs. Dat laat natuurlijk onverlet het ruime aanbod aan privaat georganiseerd islamitisch vormingsonderwijs binnen de muren van een moskee of culturele centra.

¹¹⁵ euroislam.info, 'Islamic Education in Europe' (2009) <<http://www.euro-islam.info/key-issues/education/>> [geraadpleegd 22 april 2018].

¹¹⁶ B Maréchal e.a., *Muslims in the enlarged Europe. Religion and society* (Brill 2003) 75; Muhammad Nabeel Musharraf en Fatima Bushra Nabeel, 'Schooling options for muslim children living in muslim-minority countries - a thematic literature review' 3, *International Journal of Social Science and Humanities Research* (2015) 26-92, aldaar 49.



Figuur 2: overzichtskaart islamitisch- en levensbeschouwelijk onderwijs op staatsbasischolen in Europa¹¹⁷

	alleen christelijk vormingsonderwijs		bewust geen religieus onderwijs aangeboden
	multireligieus objectief feitelijk informerend onderwijs over religie		religieus onderwijs naar keuze met keuzeoptie islamitisch vormingsonderwijs
	objectief feitelijk informerend onderwijs is de norm, islamitisch vormingsonderwijs op aanvraag		christelijk vormingsonderwijs is de norm, islamitisch vormingsonderwijs op aanvraag

¹¹⁷ Blanco kaart copyright © 2009 National Geographic Society, Washington D.C. Invulling door M.M. Beemsterboer op basis van The Oxford handbook of European islam (Oxford 2015).

3.2 België, Duitsland en Nederland nader bekeken

In verschillende Europees-vergelijkende onderzoeken wordt het Nederlandse onderwijsbestel als uitzonderlijk voorbeeld aangehaald.¹¹⁸ Paragraaf 3.1 maakte duidelijk dat islamitisch onderwijs in een groot aantal Europese landen wordt aangeboden en dat er ook verschillende Europese landen zijn waar islamitische basisscholen zijn gesticht. De situatie in Nederland is echter uitzonderlijk omdat Nederland het enige land is waar bijzonder religieus onderwijs een aanzienlijke omvang heeft en zowel volledig als op gelijke voet door de staat wordt gefinancierd. Daarnaast kent Nederland sinds 1985 op alle basisscholen de verplichting onderwijs te geven *over islam* onder de noemer ‘geestelijke stromingen’,¹¹⁹ en de mogelijkheid onderwijs *in islam* aan te vragen binnen het openbaar onderwijs.

Om de unieke situatie van Nederland te verduidelijken wordt in de volgende paragrafen eerst het onderwijs in de direct omringende landen België (3.2.1) en Duitsland (3.2.2) onder de loep genomen. Daarbij wordt de vraag beantwoord welke mogelijkheden het onderwijsbestel biedt voor religieus onderwijs, de rol die eventuele erkenning van een godsdienst daarin speelt, en welke motieven er spelen bij overheden en ouders om islamitisch onderwijs te verzorgen. Daarna volgt de beschrijving van het Nederlandse onderwijsbestel (3.2.3.).

3.2.1 *Islamitisch onderwijs in België*

Het Belgische onderwijssysteem kent regionale verschillen tussen de situatie in Vlaanderen, Wallonië en de Duitstalige Oostkantons. Ondanks de verschillen komt het onderwijs in hoofdlijnen overeen. Die hoofdlijnen vormen de basis van deze paragraaf. Alle drie de regio’s onderscheiden ener-

¹¹⁸ o.a. Pépin, *Teaching about religions in European school systems*; Veinguer e.a. ed., *Islam in education in European countries*; Nielsen e.a., *Yearbook of Muslims in Europe* 6.

¹¹⁹ Ministerie van Onderwijs, ‘Wet op het basisonderwijs’ (1985); Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, ‘Wet op het primair onderwijs’ (1998).

zijds officieel onderwijs georganiseerd door of in opdracht van de overheid, en anderzijds vrij onderwijs waarvoor dat niet geldt.¹²⁰

België is uniek in de wijze waarop onderwijs in islam binnen het officiële onderwijs eenvoudig en wijdverbreid toegankelijk is.¹²¹ Islam is in België sinds 1974 een officieel erkende 'eredienst'.¹²² De erkenning van een eredienst is in België de sleutel tot financiële ondersteuning, zendtijd op radio en e televisie en de organisatie van godsdienstonderwijs op openbare scholen.¹²³ Op de erkenning van islam volgde een wijziging van de onderwijswet in 1978 die alle officiële scholen verplicht onderwijs in islam als keuzeoptie aan te bieden.¹²⁴ Onderwijs in islam is door die wetswijziging van 1978 eenvoudig toegankelijk gemaakt. Er is zelfs een aantal katholieke basisscholen in buurten met een hoog percentage moslims dat uit eigen beweging en bij wijze van uitzondering islamlessen aanbiedt.¹²⁵

Het officieel onderwijs is bij wet verplicht twee uur per week onderwijs naar keuze aan te bieden *in* de staatserkende levensovertuigingen: katholicisme, orthodox-, protestants- of anglicaans christendom, jodendom ('israëlitische eredienst'), islam of niet-confessionele zedenleer.¹²⁶ De Belgische grondwet biedt een aantal - vooral financiële - voordelen aan wettelijk erkende religieuze gemeenschappen. Die officiële erkenning biedt onder andere ouders het recht hun kinderen op religieuze feestdagen van school

¹²⁰ Religieus bijzondere scholen, zoals islamitische basisscholen, vallen in België onder het vrije 'net'.

¹²¹ Driessen en Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure'.

¹²² Hier volg ik de Vlaamse terminologie.

¹²³ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 130-137; Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 20-21.

¹²⁴ Jan Rath e.a., *Nederland en zijn islam* (Het Spinhuis 1996) 201.

¹²⁵ Goedroen Juchtmans, 'Connecting home and school. On the second generation muslim children's agency in Belgian schools' (Leuven University Press: Leuven 2014) 55-72; Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 141.

¹²⁶ Driessen en Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure'.

afwezig te houden. Daarnaast verplicht officiële erkenning het officieel onderwijs ruimte en tijd beschikbaar te stellen voor godsdienstlessen wanneer de ouders van slechts één leerling op een school daarom vragen.¹²⁷ Die godsdienstlessen worden verzorgd door vertegenwoordigers van de levensovertuiging en worden daartoe zijn aangesteld door een staatserkende organisatie. Diezelfde organisatie is verantwoordelijk voor de inspectie van het godsdienstonderwijs. De leraren worden gesalarieerd door de Belgische overheid.¹²⁸

De inhoud van de godsdienstlessen is vastgelegd in een gedetailleerd leerplan dat tot concrete lesideeën van klas 1 tot en met 6 is uitgewerkt. Het leerplan werd in 2001 voor het eerst geformuleerd door een representatief overlegorgaan namens Belgische moslims, de Executieve van de Moslims van België (EMB). De visie van het leerplan is om niet via rechtstreekse kennisoverdracht maar met richtinggevende activiteiten leerlingen te vormen tot kritische burgers die respect tonen voor de mensenrechten, milieu en samenleving.¹²⁹ Zo leren Belgische kinderen die islamlessen volgen bijvoorbeeld zorgdragen voor hun familie en gemeenschap, constructief en productief optreden in de samenleving en een beroep kiezen waarin ze gelukkig zijn en bijdragen tot het algemeen welzijn in de samenleving.¹³⁰ Het leerplan beschrijft vervolgens per leerjaar welke lesinhoud aan de orde dient te komen, zie Figuur 3. De mate waarin dit bovengenoemde leerplan als leidinggevend wordt beschouwd in de dagelijkse praktijk van islamleerkrachten in België is uit dit literatuuronderzoek niet duidelijk geworden.

¹²⁷ Dick Wursten, 'Godsdienstles op school. Tussen identiteit en openheid', *Kerkmozaïek* 31 (2010) 4–6.

¹²⁸ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 137; Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 228.

¹²⁹ Commissie voor de samenstelling van de leerplannen van de EMB en VZW Centrum Islamonderwijs Vlaanderen, *Het ontwerp leerplan basis onderwijs* (Commissie voor de samenstelling van de leerplannen van de EMB en VZW Centrum Islamonderwijs Vlaanderen 2012) 10.

¹³⁰ *Ibid.*, 2.

Leerdomeinen en hoofdstukken						
Leer- domein	Hoofdstukken					
	1 ^{ste} leerjaar	2 ^{de} leerjaar	3 ^{de} leerjaar	4 ^{de} leerjaar	5 ^{de} leerjaar	6 ^e leerjaar
Geloofsleer	Islam is mijn godsdienst	Ik geloof in Allah	Godsdienst en goed gedrag	Geloofs-fundamen-ten Allah en Zijn engelen	De profeten, de heilige boeken en het Hier-namaals	Het geloof in Allah en qadar [voorbe-schikking/lot] ¹³¹
Aanbidding	Ik richt mij tot Allah met mijn gebeden	Mijn geloof wil dat ik rein ben	De gebeds-plaatsen onze voor-naamste gebeden	Materiële en spirituele reinheid	Aanbiddin-gen, het vasten en aalmoes	Het gebed, de Bedevaart en het offer
Het leven van de profeet	Ik ken mijn profeet Mohammed (vz-mh) ¹³²	Profeet Moham-med (vz-mh) groeit	Moham-med (vz-mh) wordt profeet	Laten we kennis-maken met Moham-med (vz-mh)	Mohammed (vz-mh) en zijn gezinsleven	De laatste profeet, Moham-med (vz-mh)

¹³¹ *Qadar* is een van de zes zuilen van het islamitische geloof en wordt daarmee door de meeste moslims als fundamentele doctrine beschouwd. Omdat de balans tussen de almacht van God en de eigen verantwoordelijkheid van de mens in diverse islamitische stromingen verschillend wordt gezien, hoort *qadar* niet voor alle moslims en in altijd in dezelfde mate tot de fundamentele pijlers van het geloof. Zie o.a. P.S. van Koningsveld, *De islam: een eerste kennismaking met geloofsleer, wet en geschiedenis* (De Ploeg 1996) 125–127.

¹³² De afkorting vzmh staat voor ‘vrede zij met hem’, *saws ‘sallallahu alaihi wa sallam’* (Gods zegen en vrede zij met hem) in het Arabisch, wordt door sommige moslims gebruikt na het uitspreken of schrijven van de naam van Mohammed.

Koran	De Koran is ons Heilig Boek	Koran lezen en leren is een aanbidding	Ontmoeting met de Koran	Kennis-maken met de Koran	Verhalen uit de Koran	De basis educatieve eigenschappen van de Koran
Zedelijkheid	Mijn godsdienst adviseert mooie woorden en daden	Mijn geloof wil vriendschap en broederschap	Ik hou van mijn familie	Liefde, vriendschap en broederschap	Wij delen onze vreugde en verdriet	Wat moeten wij vermijden?
Godsdienst en Cultuur	Wij vieren samen	Wij feliciteren elkaar	De relatie tussen religie en cultuur in ons dagelijks leven	Familie	De wereldgodsdiensten en verschillende levensbeschouwingen	De periode na Mohammed (vzmh)

Figuur 3: Leerdomeinen en hoofdstukken uit het Vlaamse leerplan¹³³

In schooljaar 2015-2016 volgden maar liefst 35.536 leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs onderwijs in islam (8,2% van het totaal aantal basisschoolleerlingen).¹³⁴ Vergelijkbare Waalse cijfers zijn niet bekend.

Men kan stellen dat onderwijs in islam op openbare basisscholen in België eenvoudig toegankelijk is. Islamitische basisscholen kent België echter bijna niet. Alleen in Brussel zijn op dit moment vijf islamitische basisscholen die vallen onder de bevoegdheid van de Franse gemeenschap. In

¹³³ Commissie voor de samenstelling van de leerplannen van de EMB en VZW Centrum Islamonderwijs Vlaanderen, *Het ontwerp leerplan basis onderwijs*.

¹³⁴ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2016-2017* (2016) <<http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2016-2017>> [geraadpleegd 14 december 2017]. Voor Wallonië zijn dergelijke cijfers niet te vinden.

Vlaanderen kent men op dit moment geen islamitische scholen. De oudste islamitische school in België opende in Brussel, in 1989. De oprichting van die school wordt in verband gebracht met het feit dat twee Brusselse schoolbesturen destijds niet voorzagen in islamlessen.¹³⁵

Lange tijd kende België alleen deze ene islamitische school. Dit kwam onder andere door de relatief kleine vraag naar islamitisch onderwijs en omdat de politiek de noodzaak van islamitisch onderwijs in twijfel trok en daarbij verwees naar de goede beschikbaarheid van islamlessen.¹³⁶ Ook in wetenschappelijke publicaties verklaarde men de relatief kleine vraag naar islamitische basisscholen door het feit dat islamlessen zo goed toegankelijk zijn.¹³⁷ Islamlessen in de Belgische openbare scholen voorzien, zo redeneerde men, in de behoefte van moslimouders en hun kinderen. Lange tijd kon deze redentatie overeind blijven omdat er inderdaad relatief weinig initiatieven tot het oprichten van nieuwe scholen waren.

Inmiddels is de situatie België echter veranderd met de opening van twee islamitische basisscholen in Brussel in 2011 en 2013. De vraag naar islamitische basisscholen blijkt nog groter; sinds 2015 wordt er in Vlaanderen actief gelobbyd voor de oprichting van een islamitische basisschool en in 2016 en 2017 openden de vierde en vijfde school in Brussel.¹³⁸ In de tus-

¹³⁵ Driessen en Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure'.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Jan Rath, Kees Groenendijk en Rinus Penninx, 'The recognition and institutionalisation of Islam in Belgium, Great Britain and the Netherlands', *Journal of Ethnic and Migration Studies* 18 (1991) 101–114.

¹³⁸ Brusselnieuws, 'Brusselse islamsscholen moeten 200 leerlingen weigeren', (28-08-2015) <http://www.bruzz.be/nl/nieuws/brusselse-islamsscholen-moeten-200-leerlingen-weigeren>, geraadpleegd op 20-05-2016. Brusselnieuws, 'Nieuwe islamitische school in Vorst via crowdfunding', (30-07-2015) <http://www.bruzz.be/nl/nieuws/nieuwe-islamitische-school-vorst-crowdfunding> geraadpleegd op 20-05-2016. Knack.be, 'Eerste islamitische basisschool van Vlaanderen. Ook niet-moslims steunen ons project', (14-07-2015) <http://www.knack.be/nieuws/belgie/eerste-islamitische-basisschool-van-vlaanderen-ook-niet-moslims-steunen>

sentijd zijn bovendien zes basisscholen opgericht vanuit de Turkse Gülen gemeenschap¹³⁹ (zogenaamde *Lucerna scholen* in Antwerpen, Brussel en Genk en *École des étoiles scholen* in Brussel, Charleroi en Luik) en één vanuit de Marokkaanse gemeenschap in Antwerpen. Deze scholen hebben tot doel kwalitatief hoogstaand onderwijs aan te bieden aan een multiculturele doelgroep en aan te sluiten bij de thuissituatie van die leerlingen. Zo is het dragen van een hoofddoek toegestaan en wordt gebedsgelegenheid geboden. Deze initiatieven noemen zich echter bewust geen ‘islamitische school’ maar benadrukken het open karakter van de scholen en bieden verschillende levensbeschouwelijke vakken naar keuze aan. In de praktijk bestaat de schoolpopulatie echter volledig uit moslims.

Het doelbewust aansluiten op de thuissituatie van islamitische leerlingen onderscheidt bovengenoemde scholen van openbare scholen waar de islamlessen slechts twee uur per week beslaan. Niettemin lijkt de behoefte aan afstemming tussen school en thuiscontext groter te zijn dan waar deze scholen in voorzien. Dat blijkt uit het feit dat zich ieder jaar islamitische leerlingen uit Vlaanderen aanmelden op islamitische basisscholen in de Nederlandse grensstreek. Het gaat weliswaar om zeer kleine aantallen¹⁴⁰ maar het gegeven dat Vlaamse ouders bereid zijn tijd en moeite te investe-

ons-project/article-normal-586859.html geraadpleegd op 20-05-2016. De ISBO, ‘Islamitische basisschool in Mechelen (België) gewenst’, <http://www.deisbo.nl/?p=6887> geraadpleegd op 20-05-2016.

¹³⁹ De Gülen- of Hizmetbeweging is een kapitaalkrachtige islamitische beweging met Turkse oorsprong die tot 2013 snel groeide. Op dit moment is de beweging in meer dan honderd landen zeer actief, vooral in het oprichten van scholen, internaten, huiswerkinstituten en media-activiteiten. Sinds de staatsgreep in Turkije in 2016 is de beweging in Turkije alles ontnomen maar hebben zij in het buitenland de meeste scholen en een deel van hun media-activiteiten behouden. (Martin van Bruinessen, *De Fethullah Gülenbeweging in Nederland* (Universiteit Utrecht 2010).

¹⁴⁰ 21,7% (78 lln.) van basisschool El Habib in Maastricht, 3,9% (6 lln.) van basisschool El Wahda in Heerlen, 2,1% (<5 lln.) van basisschool El Feth in Bergen op Zoom. Cijfers voor schooljaar 2015-2016 op basis van inschrijving in DUO zoals openbaar gemaakt op de website www.scholnopdekaart.nl geraadpleegd op 24-05-2016.

ren om het volgen van islamitisch onderwijs in Nederland mogelijk te maken, suggereert dat zij in Nederland iets vinden, wat in hun omgeving niet beschikbaar is (zie hoofdstuk 3.2.3).

3.2.2 *Islamitisch onderwijs in Duitsland*

In Duitsland is onderwijs in islam binnen het openbare basisonderwijs niet overal eenvoudig toegankelijk. De Duitse grondwet (artikel 7, paragraaf 3) verplicht alle openbare scholen tot het aanbieden van confessioneel godsdienstonderwijs naar keuze in de officieel erkende religieuze gemeenschappen.¹⁴¹ Het onderwijs, en ook het godsdienstonderwijs, is in Duitsland echter regionaal, per deelstaat, georganiseerd. Duitsland kent zestien deelstaten en de positie van religie verschilt van staat tot staat. En net als in België kan een geloofsgemeenschap in Duitsland meer rechten en financiële voordelen ontlenen aan de erkenning van hun godsdienst, maar omdat islam als ‘religieuze gemeenschap’ niet in alle deelstaten is erkend, bestaan grote lokale verschillen.

De Duitse grondwet biedt enerzijds de wettelijke basis voor onderwijs in islam en werpt anderzijds een aantal belemmeringen op. Zo dient godsdienstonderwijs ‘naar de grondbeginselen van een religieuze gemeenschap’ gegeven te worden. Dat impliceert echter wel het bestaan van een centraal overlegorgaan. Het ontbreken van een dergelijk centraal overlegorgaan of aanspreekpunt namens moslims leidt in de praktijk tot een impasse.¹⁴² Om die reden is anno 2018 dan ook geen deelstaat te vinden waar islamitisch godsdienstonderwijs wordt aangeboden op basis van de grondwettelijke verplichting.

Wél zijn er enkele deelstaten die op eigen initiatief islamitisch godsdienstonderwijs aanbieden. Dat gebeurt onder andere in Baden-Württemberg, Beie-

¹⁴¹ Bremen, Berlijn en Brandenburg vormen om historische redenen een uitzondering op deze verplichting (zie artikel 141 van de Duitse grondwet of ‘Bremenclausule’). In Bremen wordt op basis van deze uitzonderingspositie een niet-confessionele vorm van Bijbelgeschiedenis onderwezen.

¹⁴² Peter Schreiner en Reinhold Boschki, ‘What children need’, *British Journal of Religious Education* 26 (2004) 33–44.

ren, Nedersaksen en Noordrijn-Westfalen.¹⁴³ Het ontbreken van een centraal overlegorgaan maakt dat deze staten niet verplicht zijn het onderwijs in te richten ‘naar de grondbeginselen van de religieuze gemeenschap’. De motieven om het islamitisch godsdienstonderwijs beschikbaar te stellen en de daaruit volgende invulling van het onderwijs, verschillen dan ook per deelstaat. Hieronder worden de situatie in Beieren en Noordrijn-Westfalen bij wijze van voorbeeld nader uitgewerkt.

In Beieren loopt sinds schooljaar 2000-2001 een proefproject islamitisch godsdienstonderwijs (onderwijs *in islam*) onder de naam *Islamische Unterweisung in deutscher Sprache (ISUD)*. Beieren kende al sinds 1986 een vorm van islamitisch onderwijs, maar dat werd georganiseerd en gefinancierd door de Turkse consulaire vertegenwoordigingen en had het Turks als voertaal.¹⁴⁴ Het feit dat sinds 2000 deze nieuwe vorm van islamitisch onderwijs in het Duits wordt gegeven, maakt het onderwijs voor een bredere groep leerlingen toegankelijk.¹⁴⁵

Het doel van islamitisch godsdienstonderwijs in Beieren is de kinderen te vormen tot ‘goede staatsburgers die zich houden aan de bestaande regels van de vrije democratie en zich actief opstellen in de maatschappij’.¹⁴⁶ Letterlijk staat in het vakleerplan: ‘*Al met al dient islamitisch godsdienstonderwijs islamitische kinderen voor te bereiden op hun leven als burger van de Bondsrepubliek Duitsland*’.¹⁴⁷ Naast kennis over bijvoorbeeld God, de Schepping en het gebed,

¹⁴³ Leni Franken, ‘Religion and education in Germany’, in: *Liberal neutrality and state support for religion* (Boston: Springer International 2016) 171-175.

¹⁴⁴ Michael Kiefer, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen* (LIT Verlag 2005).

¹⁴⁵ Gül Solgun-Kaps, ‘Islamischer Religionsunterricht in Bayern’, in: *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung* (Frankfurt am Main 2011) 513-524.

¹⁴⁶ Birgit Väth, ‘Interkulturell – interreligiös – dialogisch. Anspruch und Wirklichkeit einer Islamischen Religionspädagogik’ (Frankfurt am Main: Peter Lang 2011) 267-286.

¹⁴⁷ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule* (2004) 2.

wordt daarom bewust aandacht besteed aan samenleven en andersgelovigen (zie Figuur 4 hieronder).

Übersicht über den Islamunterricht in der Grundschule

Themenbereiche	Jahrgangsstufe 1	Jahrgangsstufe 2	Jahrgangsstufe 3	Jahrgangsstufe 4
1 “Zusammenleben”	1.1 Miteinander anfangen	2.1 Ich im Umgang mit anderen	3.1 Muslimische Gemeinschaft	4.1 In Gemeinschaft leben
2 “Glaubenslehre”	1.2 Gottes wunderbare Welt entdecken	2.2 Ich im Umgang mit der Schöpfung	3.2 Ich im Umgang mit der Schöpfung	4.2 Wir begegnen den Grenzen des menschlichen Lebens
3 “Gebet”	1.3 Mit Gott sprechen	2.3 Mit Gott sprechen	3.3 Mit Gott sprechen	4.3 Mit Gott sprechen
4 “Religiöses Leben”	1.4 Wir gehen in die Moschee	2.4 Muslime fasten	3.4 Menschen im Dienste des Islam	4.4 Die Wallfahrt
5 “Mohammed”	1.5 Gott hat Mohammed auserwählt	2.5 Mohammeds Heirat und Berufung	3.5 Mohammed in Mekka	4.5 Mohammed in Medina
6 “Koran”	1.6 Wir lernen den Koran kennen	2.6 Wir lernen den Koran kennen	3.6 Wir lernen den Koran kennen	4.6 Wir lernen den Koran kennen
7 “Propheten”	1.7 Wir hören von den Propheten	2.7 Wir hören von den Propheten	3.7 Wir hören von den Propheten	4.7 Wir hören von den Propheten
8 “Andere Religionen”	1.8 Menschen verschiedener Religionen leben zusammen	2.8 Menschen verschiedener Religionen leben zusammen	3.8 Menschen verschiedener Religionen leben zusammen	4.8 Menschen verschiedener Religionen leben zusammen

Figuur 4: Übersicht unterwysinhoud islamitisch godsdienstonderwys Beieren¹⁴⁸

¹⁴⁸ Kultus, *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule*.

Islamitisch godsdienstonderwijs in Beieren geeft aandacht aan het vergroten van de taalvaardigheid van islamitische leerlingen zodat zij in staat zijn in het Duits een dialoog over religie te voeren.¹⁴⁹ De islamlessen in Beieren worden bekritiseerd omdat te weinig moslims zouden zijn betrokken bij het ontwerpen van de lessen, waardoor het draagvlak voor de lessen onder moslims beperkt is.¹⁵⁰

Sinds 2013 wordt ook in Noordrijn-Westfalen *Islamkunde in deutscher Sprache* op openbare scholen aangeboden. Eerder kende de deelstaat andere vormen van islamonderwijs, maar die waren niet altijd in het Duits. Het leerplan van Noordrijn-Westfalen uit 2013 benadrukt het belang van persoonlijkheids- en identiteitsontwikkeling. Verder heeft *Islamkunde in deutscher Sprache* tot doel de kinderen een versie van islam te leren die te verenigen is met de Duitse liberale democratie.¹⁵¹ In Noordrijn-Westfalen wordt dat doel echter minder benadrukt dan in Beieren en meer geformuleerd in termen van vaardigheden en bereidheid tot het aangaan van een respectvolle dialoog met andersgelovigen zoals zichtbaar wordt in het fragment in Figuur 5 hieronder.¹⁵²

¹⁴⁹ Väth, 'Interkulturell – interreligiös – dialogisch', 272–273.

¹⁵⁰ Christophe Asche, 'Islamunterricht an Schulen – Islamrat kritisiert: "Bayern hat noch viel nachzuholen"', *Huffington Post* (11 december 2014) <http://www.huffingtonpost.de/2014/12/11/islamunterricht-islamrat-bayern_n_6307626.html> [geraadpleegd 1 juni 2016].

¹⁵¹ Joel S Fetzer en J Christopher Sopher, *Muslims and the state in Britain, France and Germany* (Cambridge University Press 2005) 6.

¹⁵² Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Islamischer Religionsunterricht* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013).

Bereich: Leben in der Welt – Verantwortung wagen	
Schwerpunkt: Respektvolles Miteinander	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> – beschreiben, was er bedeutet, für andere “da zu sein” (z.B. in der Familie, Gruppe, Partnerschaften) – beschreiben, was er bedeutet, Vielfalt anzuerkennen unter wertzuschätzen – erstellen Regeln zur Konfliktvermeidung (z.B. Gesprächsregeln) und entwickeln Lösungswege für den Umgang mit Konfliktsituationen und berücksichtigen dabei ansatzweise islamische Handlungsnormen – benennen an Beispielen Möglichkeiten der Aufgaben- und Verantwortungsübernahme im eigenen Umfeld (z.B. Familie, Freunde, Gemeinde) 	<ul style="list-style-type: none"> – benennen Möglichkeiten der Solidarität gegenüber anderen (z.B. Kranken, Ausgegrenzten) – begründen Regeln zur Konfliktvermeidung und zum Umgang mit Konflikten unter Berücksichtigung islamischer Prinzipien und Handlungsnormen – stellen Bezüge zwischen Islamischen Prinzipien und dem Zusammenleben der Menschen her: Unantastbarkeit der Menschenwürde als Teil der Notwendigkeiten (<i>Daruriyyat</i>), Goldene Regel, Barmherzigkeitsgebot (<i>Rahma</i>) und Verpflichtung zur Nachsicht (<i>Rifq</i>) – zeigen anhand von Beispielen Werte und Handlungsregeln anderer Religionen und Gemeinschaften auf

Figuur 5: Fragment uit het leerplan islamitisch onderwijs uit Noordrijn-Westfalen¹⁵³

¹⁵³ Ibid.

Duitstalig islamitisch onderwijs wordt in verschillende deelstaten door leerkrachten, ouders en leerlingen positief ontvangen. Ook bestuurlijk gezien neemt interesse in islamitisch onderwijs toe. De motivatie onder beleidsmakers en politici is dat Duitstalig islamitisch godsdienstonderwijs controleerbaar is en kan helpen ‘religieus analfabetisme’ tegen te gaan en zo religieus extremisme te bestrijden.¹⁵⁴ Sinds december 2015 wordt in Beieren bijvoorbeeld, specifiek met die reden, extra geld uitgetrokken voor islamitisch godsdienstonderwijs.¹⁵⁵

Moslimouders hebben in Duitsland dus afhankelijk van de staat waarin zij wonen wel of geen toegang tot een vorm van islamitische onderwijs voor hun kinderen. De inhoud van het onderwijs is vervolgens in meer of mindere mate beïnvloed door de politieke wens van de staat om religieus extremisme tegen te gaan.

Als ouders willen, bestaat ook in Duitsland de mogelijkheid om onder bepaalde voorwaarden (religieuze) privéscholen op te richten die kunnen rekenen op gedeeltelijke of volledige staatssteun.¹⁵⁶ Duitsland kent één islamitische basisschool met ongeveer 150 leerlingen met hoofdzakelijk Turks-islamitische achtergrond. Deze *Islamische Grundschule Berlin* werd in 1989 in Berlijn gesticht, wordt gedeeltelijk door de staat gefinancierd en

¹⁵⁴ Werner Herpel, ‘Islam an Schulen: Kaum Religionsunterricht für Muslime’, *Spiegel Online* (26 januari 2015) <www.spiegel.de/schulspiegel/islamunterricht-in-den-bundeslaendern-ein-ueberblick-a-1015021.html> [geraadpleegd 1 juni 2015]; Sat1Bayern, ‘SPD: Staatlicher Islamunterricht gegen Radikalisierung’, *Sat1Bayern Online* (2015), aldaar 1 <www.sat1bayern.de/news/20151123/spd-staatlicher-islam-unterricht-gegen-radikalisierung/> [geraadpleegd 1 juni 2016]; Heribert Prantl, ‘Islamunterricht an allen deutschen Schulen – wichtig und richtig’, *Süddeutsche Zeitung Online* (2016)

<www.dailysabah.com/europe/2015/12/15/germany-expands-islamic-education-as-part-of-anti-radicalization-projects> [geraadpleegd 1 juni 2016].

¹⁵⁵ Daily Sabah, ‘Germany expands Islamic education as part of anti-radicalization projects’, *Daily Sabah.com* (2015)

<www.dailysabah.com/europe/2015/12/15/germany-expands-islamic-education-as-part-of-anti-radicalization-projects> [geraadpleegd 22 april 2018].

¹⁵⁶ Muckel, ‘Islam in Germany’.

won verschillende prijzen vanwege de bijdrage die zij levert aan integratie.¹⁵⁷

Anders dan in Nederland zijn in Duitsland over het algemeen veel minder staatsgefinancierde basisscholen op religieuze grondslag. In Nederland geldt dit voor ongeveer twee derde van het totale aantal scholen, in Duitsland voor minder dan zes procent.¹⁵⁸ De keuze voor een staatsgefinancierde basisschool op religieuze grondslag is daarmee in Duitsland ongebruikelijk. Dat is wellicht een verklaring voor het feit dat Duitsland naast bovengenoemde islamitische basisschool weinig initiatieven kent.

Een andere verklaring schuilt in het feit dat nieuwe scholen in Duitsland pas na drie bestaansjaren in aanmerking komen voor staatsfinanciering. Aangezien het niet is toegestaan de eerste drie jaar een hoger schoolgeld te vragen, zijn nieuw op te richten scholen gedurende de eerste drie bestaansjaren financieel afhankelijk van een sponsor of organisatie. Kerkgemeenschappen in Duitsland zijn financieel voldoende draagkrachtig om de eerste jaren te overbruggen, voor kleine gemeenschappen is dat vaak moeilijker.¹⁵⁹

Ten derde kent Duitsland, net als België, een aantal scholen dat is opgericht vanuit de Turkse Gülen gemeenschap. Deze scholen staan weliswaar open voor alle leerlingen, maar op de scholen staan in de praktijk vooral moslims van Turkse komaf ingeschreven.¹⁶⁰ Ouders die zoeken naar een school die meer aansluit bij de thuissituatie dan zij in het gewoonlijke onderwijssysteem vinden, treffen dat soms op dergelijke scholen.

Concluderend kan worden aangenomen dat moslimouders die hun kinderen islamitisch onderwijs willen aanbieden sterk afhankelijk zijn van de

¹⁵⁷ Annette Scheunpflug, 'Non-governmental religious schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity?', *Comparative Education* 51 (2015) 38–56.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg, *Bericht des Landesamts für Verfassungsschutz Baden-Württemberg über die Prüfung tatsächlicher Anhaltspunkte für verfassungsfeindliche Bestrebungen der Bewegung um den türkischen Prediger Fetullah Gülen* (Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg 2014).

staat waarin zij wonen. De meest gebruikelijk situatie in Duitsland is dat kinderen staan ingeschreven op een openbare basisschool en daar – afhankelijk van de staat – al dan niet onderwijs in islam krijgen. De overige religieuze opvoeding vindt hoofdzakelijk thuis en in de moskee plaats.

3.2.3 *Islamitisch onderwijs in Nederland*

In de paragrafen hierboven is beschreven op welke manier in verschillende Europese landen islamitisch onderwijs wordt gegeven. Uit de nadere beschrijving van de situatie in België blijkt dat islamlessen daar in het openbaar onderwijs goed toegankelijk zijn. Islamitische basisscholen kent België bijna niet. Of daar een causaal verband tussen bestaat is niet bekend. In het geval voor Duitsland zou men kunnen vaststellen dat die causaliteit ontbreekt: daar is onderwijs in islam op openbare scholen niet overal eenvoudig toegankelijk, maar zijn tevens weinig islamitische basisscholen.

In al deze Europese verscheidenheid neemt Nederland een eigen, unieke positie in. Op Nederlandse basisscholen kan op drie manieren onderwijs worden gegeven *in* of *over* levensbeschouwing:

1) Ten eerste zijn *alle* basisscholen in Nederland, zowel de openbare religieus-neutrale scholen als de religieus-bijzondere scholen, verplicht om objectief aandacht te besteden aan ‘geestelijke stromingen’ waarbinnen – hoewel niet verplichtend voorgeschreven – vaak aandacht is voor islam.¹⁶¹ Ondanks de verplichting onderwijs in geestelijke stromingen aan te bieden wordt in de praktijk slechts zelden daadwerkelijk onderwijs in geestelijke stromingen aangeboden.¹⁶² Daarnaast voorziet deze vorm van onderwijs vanwege het beoogde objectieve karakter waarschijnlijk niet in de behoefte aan onderwijs in islam zoals die bij moslimouders leeft.

2) Naast onderwijs in geestelijke stromingen, hebben ouders op openbare scholen volgens artikel 50 en 51 van de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) al sinds 1857 het recht om humanistisch- of godsdienstig vormings-

¹⁶¹ M.M. Beemsterboer, ‘Geloven in onderwijs. Het kennisgebied geestelijke stromingen in het Nederlands basisonderwijs’, *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 2 (2011) 18–31.

¹⁶² *Ibid.*

onderwijs (HVO/GVO) aan te vragen.¹⁶³ Aanvankelijk lag de verantwoordelijkheid daarvoor bij gemeentelijke overheden en kwam islamitisch godsdienstonderwijs vooral in regio Rotterdam van de grond. Sinds 2009 wordt humanistisch- of godsdienstig vormingsonderwijs landelijk georganiseerd en gefinancierd en is ook islamitisch godsdienstonderwijs (IGO) landelijk beschikbaar.

Openbare basisscholen zijn verplicht tijd en ruimte ter beschikking te stellen voor humanistisch- en godsdienstig vormingsonderwijs (waar IGO onder valt) en zijn niet inhoudelijk verantwoordelijk voor de lessen. De inhoud van de lessen wordt verzorgd door ‘zendende instanties’, ofwel de officiële, door de staat erkende, vertegenwoordigers van de geloofsgeenschappen. In het geval van islamitisch godsdienstonderwijs is het Contactorgaan Moslims en Overheid (CMO) de zendende instantie en worden de lessen in de praktijk verzorgd door docenten die zijn aangesloten bij Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond (SPIOR). SPIOR heeft met de lessen tot doel kinderen meer over de islam te leren en hun islamitische identiteit te ontwikkelen, daarnaast leren zij open te staan en respect te hebben voor andersdenkenden en –gelovigen.¹⁶⁴

In 2013-2014 werd volgens cijfers van het SPIOR op 63 openbare scholen verdeeld over 18 gemeenten islamitisch godsdienstonderwijs aangeboden. SPIOR geeft onderwijs aan 2350 leerlingen. Het zwaartepunt van het afnamegebied ligt in Rotterdam waar 27 scholen islamitisch godsdienstonder-

¹⁶³ Artikel 50 en 51 leggen vast dat godsdienstig vormingsonderwijs (GVO) en humanistisch vormingsonderwijs (HVO) facultatief, op aanvraag, maximaal 120 uur per jaar worden aangeboden. In de praktijk gebeurt het gemiddeld 28 uur per schooljaar, dat is bijna 45 minuten per week (E K van Aarsen, R G H Hoffius en B Verberne, *Godsdienst en humanistisch vormingsonderwijs. Onderzoek naar huidig lesaanbod en verwachte vraag* (Reseach voor Beleid 2007) 7.

¹⁶⁴Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond, ‘Islamitisch Godsdienst Onderwijs’, <http://www.spor.nl/> <<http://www.spor.nl/igo/>> [geraadpleegd 1 juli 2016].

wijs aanbieden.¹⁶⁵ SPIOR zegt bij monde van de directeur aan alle verzoeken voor IGO in het land te kunnen voldoen.¹⁶⁶ Literatuurstudie leert dat het recht op IGO vaak onbekend is bij ouders en dat openbare scholen weerstand voelen om IGO aan te bieden en ouders er dus niet snel op attent zullen maken.¹⁶⁷ Concluderend kan worden gesteld dat ouders en kinderen in het openbaar onderwijs in Nederland bij wet recht hebben op islamitisch godsdienstonderwijs, maar dat het in de praktijk lang niet overal beschikbaar is.

3) De derde mogelijkheid waarop in Nederland kan worden voorzien in de behoefte aan islamitisch onderwijs, is het stichten van islamitische basisscholen die volledig door de overheid worden gefinancierd. In Nederland gebeurt dat, vergeleken met aangrenzende landen relatief veel (52 scholen in 2018); als percentage van het totale aantal basisscholen is het aandeel met 0,8% echter laag. Islamitisch onderwijs is daarmee lang niet voor alle ouders in Nederland een realistische optie; in Friesland, Groningen, Gelderland en Zeeland zijn bijvoorbeeld helemaal geen islamitische basisscholen. Daarbij komt dat veel islamitische basisscholen weliswaar vervoer van-en-naar school hebben geregeld, maar dat kost ouders en kinderen niettemin extra tijd en moeite.

De wettelijke basis voor het stichten van islamitische scholen schuilt in artikel 23 van de Nederlandse grondwet die de vrijheid van richting, stichting en inrichting regelt. De vrijheid van richting stelt het bijzonder onderwijs in staat een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij in het onderwijs tot uitdrukking te brengen. Met inachtneming van deugdelijkheidseisen¹⁶⁸ zijn bijzondere scholen vrij in de keuze

¹⁶⁵ Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond, *Jaarverslag 2014* (Rotterdam: Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond 2014) <<http://www.spior.nl/wp-content/uploads/2013/02/Jaarverslag-2014-definitief.pdf>> [geraadpleegd 14 december 2017].

¹⁶⁶ Mailcontact met directeur op 27-06-2016.

¹⁶⁷ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 117–122.

¹⁶⁸ Onder deugdelijkheidseisen vallen kwaliteitseisen en einddoelen die door de overheid zijn vastgesteld.

van leraren en leermiddelen. Verder mogen zij de schoolpopulatie beperken tot leraren, ouders en leerlingen die de grondslag van de school onderschrijven.¹⁶⁹ Artikel 23 geeft kortom de vrijheid om een bijzondere school van eigen richting te stichten en naar eigen inzicht vorm te geven.

De autonomie die artikel 23 Nederlandse scholen biedt, is uniek in Europa en één van de redenen voor het ontstaan van islamitische scholen in Nederland. De andere reden is simpelweg dat er behoefte aan islamitisch onderwijs is door de aanwezigheid van islamitische kinderen.

De vergelijking tussen België, Duitsland en Nederland leert dat op verschillende manier geprobeerd wordt te voorzien in de behoefte aan islamitisch onderwijs. Daarbij lijken landelijke en lokale wet- en regelgeving de belangrijkste onderscheidende factoren tussen landen.

3.3 De keuze voor een islamitische school

De autonomie die artikel 23 biedt aan scholen in Nederland binnen de voorwaarden die het Ministerie van Onderwijs voor subsidiëring heeft vastgesteld, vormt de basis voor de grote diversiteit aan scholen die Nederland kenmerkt. Die diversiteit biedt ouders de mogelijkheid om met puur ideële motieven te kiezen voor de school die het meest aansluit bij hun thuissituatie. Hoewel politiek gezien regelmatig vraagtekens worden gezet bij de wenselijkheid van het ‘gedateerde concept’ bijzonder onderwijs, kiezen ouders nog steeds vaker een katholieke, protestante, islamitische of anders-bijzondere school dan een openbare school voor hun kinderen.¹⁷⁰ In seculier Nederland anno 2018 zit twee derde van het totaal aantal leerlingen op een bijzondere school met religieuze grondslag. De keuzevrijheid gaat verder; daar waar meerdere basisscholen met eenzelfde religieuze

¹⁶⁹ H M Helmers, ‘De vrijheid van onderwijs (artikel 23 GW)’, in: *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2011) 141–186. Dit punt staat anno 2018 overigens wel behoorlijk ter discussie in de politiek.

¹⁷⁰ Centraal Bureau voor de Statistiek, ‘Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs’(2017) <www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs> [geraadpleegd 27 februari 2018].

grondslag relatief dicht bij elkaar zijn gevestigd, worden ook nuances binnen de identiteit duidelijker zichtbaar. Scholen profileren zich als ‘tweetaalige’ of ‘creatieve’ school, of als school met ‘extra aandacht voor wetenschap en techniek’.¹⁷¹

De nuance tussen een zogenoemd ‘liberale’ of ‘orthodoxe’, of ‘Turkse’ of ‘Marokkaanse’ islamitische basisscholen doet zich alleen voor wanneer meerdere islamitische scholen dicht bij elkaar liggen. Dit geldt slechts in de grote steden; zo kent Den Haag twee islamitische basisscholen binnen een straal van één kilometer. Al-Qoeba en Yunus Emre. De eerste wordt beschreven als orthodox-islamitisch en de tweede als liberaal-islamitisch.¹⁷² Beide scholen trekken leerlingen uit hetzelfde gebied. Ook in Amsterdam staan islamitische basisscholen bekend als ‘liberaal’ of ‘orthodox’. Overigens zijn dat categorieën die niet door de scholen zelf actief worden gebruikt in profilering. Dat gebeurt vaker door de media en in beleidsstukken. Een andere categorisering die vooral wordt gebruikt in het spreken over islamitische basisscholen, is de school in te delen naar etniciteit; Turks-islamitische basisscholen, Marokkaans-islamitische basisscholen of bijvoorbeeld islamitische basisschool met een hoofdzakelijk Turks bestuur. Alle islamitische basisscholen benadrukken expliciet open te staan voor alle ouders en leerlingen die de grondslag van de school kunnen onderschrijven.

In de praktijk is islamitisch basisonderwijs vanwege het relatief kleine aantal scholen voor slechts een gering aantal ouders een realistische optie bij het zoeken van een school.¹⁷³ In het schoolkeuzeproces van moslimouders speelt vier overwegingen een rol: afstand, kwaliteit, behoefte aan islamitisch onderwijs en behoefte aan aandacht voor de Nederlandse taal en cultuur. De belangrijkste motieven in het schoolkeuzeproces zijn afstand

¹⁷¹ Onderwijsraad, *Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief* (Onderwijsraad 2012) 26.

¹⁷² Dienst Onderwijs Cultuur en Welzijn Gemeente Den Haag, *Voorstel van het college inzake aanvraag tot plaatsing van nieuwe basisscholen 2014 tot en met 2016* (Den Haag: Dienst OCW Gemeente Den Haag 2013).

¹⁷³ Maliepaard en Gijsberts, *Moslim in Nederland 2012*, 17.

en kwaliteit. Een school dicht bij huis is vaak de meest praktische optie. De afstand van de school komt al jaren als belangrijkste keuzemotief uit verschillende onderzoeken.¹⁷⁴

Ook (vermeende) kwaliteit speelt een belangrijke rol. Hoewel ouders aangeven de kwaliteit van een school pas te kunnen beoordelen als een kind al op school zit.¹⁷⁵ Het vergelijken van onderwijsopbrengsten is de laatste jaren steeds eenvoudiger geworden; zo worden sinds 1997 de inspectierapporten online gepubliceerd. En sinds 2013 worden ook de scores van de eindtoetsen openbaar gemaakt. Beide bronnen – inspectierapporten en toetsresultaten – worden gebruikt op vergelijkingssite *scholenopdekaart.nl*. RTL-nieuws publiceert ieder jaar in samenwerking met Jaap Dronkers op basis van de toetsresultaten een ranglijst van scholen. Zowel de inspectierapporten als de waardering van RTL en Dronkers zijn over het algemeen positief.¹⁷⁶ Desalniettemin heeft negatieve berichtgeving over islamitische basisscholen die niet aan de kwaliteitseisen voldeden veel moslimouders huiverig gemaakt hun kind op een islamitische school in te schrijven.¹⁷⁷

Een derde overweging is de aansluiting tussen de islamitische thuissituatie en de school. Voor veel moslimouders weegt een respectvolle houding van de school ten aanzien van de islamitische achtergrond van de ouders en leerlingen in de schoolkeuze heel zwaar.¹⁷⁸ Ouders die uiteindelijk kiezen voor een niet-islamitische basisschool, zijn vaak van mening zijn dat

¹⁷⁴ Sjoerd Karsten e.a., *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving* (SCO Kohnstamm Instituut 2002) 101–104.

¹⁷⁵ Lara ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven. Onderzoek naar het schoolkeuzeproces van Amsterdamse ouders* (Gemeente Amsterdam 2004) 32.

¹⁷⁶ Jasper Bunschoek, 'Scholen met geloofsovertuiging scoren beter bij eindtoets basisschool', *RTL Nieuws* (2016) <<https://www.rtlnieuws.nl/node/2262211>> [geraadpleegd 14 december 2017].

¹⁷⁷ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 109.

¹⁷⁸ L J Herweijer en R Vogels, *Ouders over opvoeding en onderwijs* (Sociaal Cultureel Planbureau 2004) 97, 126; Ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven*, 104.

religieuze opvoeding primair een taak is voor ouders, die taak leggen zij niet automatisch neer bij de school.¹⁷⁹

Daarmee verwant is de vierde reden. Ouders die voor een niet-islamitische school kiezen zien wél een rol weggelegd voor de school bij de integratie van hun kinderen. Zij hechten daarom extra waarde aan goed onderwijs in de Nederlandse taal en aandacht voor de Nederlandse cultuur en geschiedenis en denken op dat gebied op een niet-islamitische school beter af te zijn.¹⁸⁰

Afstand, kwaliteit, minder behoefte aan islamitisch onderwijs en juist meer behoefte aan aandacht voor de Nederlandse taal en cultuur motiveren moslimouders om voor een niet-islamitische basisschool te kiezen. Uiteindelijk kiest slechts een minderheid van moslimouders wél voor een islamitische basisschool.¹⁸¹

Er is geen grootschalig onderzoek gedaan naar de keuzemotieven van ouders die hun kind inschrijven op een islamitische basisschool. Wél is onderzoek gedaan naar keuzemotieven van ouders met een migratieachtergrond bij het zoeken van een school voor hun kinderen. Uit die onderzoeken blijkt dat aandacht voor ‘islamitische’ normen en waarden voor ouders veruit de belangrijkste reden is om voor een islamitische basisschool te kiezen. De voorkeur voor een islamitische basisschool is terug te brengen tot enerzijds de behoefte aan islamitisch onderwijs en anderzijds behoefte aan een gevoel van acceptatie, veiligheid en vertrouwdheid op school.

Het eerste punt, behoefte aan islamitisch onderwijs, betreft niet alleen die kennisoverdracht in de godsdienstlessen zoals het openbaar onderwijs ook kan bieden, maar ook de islamitische feesten, het gebed en de schoolregels.¹⁸² Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat moslimou-

¹⁷⁹ Herweijer en Vogels, *Ouders over opvoeding en onderwijs*, 141; Ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven*, 104.

¹⁸⁰ Karsten e.a., *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*, 110; Ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven*, 33.

¹⁸¹ Onderwijsraad, *Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief*, 25; Herweijer en Vogels, *Ouders over opvoeding en onderwijs*, 126.

¹⁸² Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 109–110.

ders de religieuze opvoeding in een seculiere context een lastige taak vinden. In de Nederlandse context is geloven niet vanzelfsprekend. Dat gegeven verstevigt de wens van sommige moslimouders om school- en thuissituatie op elkaar te laten aansluiten en op die manier elkaar aan te vullen in het overdragen van 'islamitische' normen en waarden. De ouders streven in hun opvoeding naar respect, goede manieren en duidelijke regels en dat staat soms haaks op de individualistische opvoedingsdoelen die op veel niet-islamitische basisscholen de norm zijn.¹⁸³ De islamitische basisschool voelt in dat proces meer als een partner dan een niet-islamitische basisschool.¹⁸⁴

De tweede drijfveer richting islamitisch onderwijs is de behoefte aan een gevoel van acceptatie; ouders die een islamitische basisschool voor hun kind kiezen geven aan zich niet langer ongerust te maken dat hun kind buiten de groep kan vallen vanwege het naleven van religieuze voorschriften.¹⁸⁵ Ze ervaren islamitische scholen als meer toegankelijk en voelen zich meer serieus genomen. Op een islamitische basisschool is islam geen uitzondering, maar regel.¹⁸⁶ Alle leerkrachten maken zich basale kennis van islam eigen en daarmee ervaren ouders de islamitische basisschool als een veilige haven voor zichzelf en hun kinderen.¹⁸⁷

De uniciteit van islamitisch onderwijs in Nederland wordt bevestigd door het feit dat jaarlijks tientallen islamitische leerlingen uit Vlaande-

¹⁸³ Trees Pels, 'De generatiekloof in allochtone gezinnen: mythe of werkelijkheid?', *Pedagogiek* (2000) 1-9.

¹⁸⁴ Ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven*, 34.

¹⁸⁵ Toine Metselaar, *Een zwarte of een witte school? Een onderzoek naar de opvattingen van ouders over etniciteit bij de keuze van een basisschool voor hun kind (Doctoraalscriptie)* (Universiteit van Tilburg 2005).

¹⁸⁶ Frederik Smit, Geert Driessen en Jan Doesborgh, *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs. Tussen wens en realiteit* (Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen 2005) 4, 94.

¹⁸⁷ Marjolein Eigenfeld, *Islamitische basisscholen: Sinterklaas of Suikerfeest? (MA Thesis)* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2007) 38.

ren¹⁸⁸ zich aanmelden op islamitische basisscholen in de Nederlandse grensstreek. Deze beweging van leerlingen vormt een interessant contrast met de beweging in omgekeerde richting: jaarlijks gaan een paar duizend Nederlandse leerlingen de grens over naar Vlaamse scholen.¹⁸⁹ Waar de Nederlandse ouders zich vooral laten motiveren door de vermeende betere kwaliteit en de lagere kosten van Vlaamse scholen,¹⁹⁰ kunnen we aannemen dat de overwegingen van de Vlaams-islamitische ouders vooral betrekking zullen hebben op de religieuze identiteit van de Nederlandse scholen.

¹⁸⁸ 21,7% (78 lln.) van basisschool El Habib in Maastricht, 3,9% (6 lln.) van basisschool El Wahda in Heerlen, 2,1% (<5 lln.) van basisschool El Feth in Bergen op Zoom. Cijfers voor schooljaar 2015-2016 op basis van inschrijving in DUO zoals openbaar gemaakt op de website www.scholenopdekaart.nl geraadpleegd op 24-05-2016.

¹⁸⁹ De genoemde aantallen in de artikelen hieronder lopen uiteen van ca. 7.000 tot 19.000; er zijn in ieder geval aanzienlijk meer leerlingen die vanuit Nederland richting Vlaanderen gaan om daar onderwijs te volgen dan omgekeerd.

¹⁹⁰ Conny van den Bor, 'Nederlanders vallen voor discipline op Vlaamse scholen', *Wereldomroep* (2008) <<http://connyvandenbor.nl/2012/08/14/nederlanders-vallen-voor-discipline-op-vlaamse-scholen/>> [geraadpleegd 7 februari 2018]; Andrea van Dael en Willem Laros, 'Voorkeur Brabantse ouders voor Vlaamse scholen', *Schooljournaal* (2016) 34-35; 'Zeeuws-Vlaanderen gaat de concurrentie aan met de Belgen', *Omroep Zeeland* (2017) <<https://www.omroepzeeland.nl/nieuws/100981/Zeeuws-Vlaanderen-gaat-de-concurrentie-aan-met-de-Belgen>> [geraadpleegd 7 februari 2018]; de Volkskrant, 'Recordaantal Nederlandse kinderen op Vlaamse school', *de Volkskrant* (26 maart 2014).

DEEL B

BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSMETHODE



Hoofdstuk

4



4 Methode

In dit hoofdstuk beschrijf ik de methode en aanpak van het onderzoek. Centraal in dit onderzoek staat de vraagstelling: *Hoe verhoudt de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen in Nederland zich tot de maatschappelijke context waarin zij zich bevinden?* Ten grondslag aan de hoofdvraag ligt de verwachting dat zowel islam als de maatschappelijke context invloed uitoefenen op de identiteit. In de hoofdstukken 5 en 6 zal de invloed van beide sferen op de schoolidentiteit worden geanalyseerd.

Om de religieuze identiteit van islamitische scholen te onderzoeken is gekozen is voor kwalitatief onderzoek. Anders dan bij kwantitatief, meer statistisch onderzoek,¹⁹¹ is bij kwalitatief onderzoek feitelijke herhaling van het onderzoek vaak niet mogelijk omdat de onderzoekssituatie aan continue verandering onderhevig is. In plaats van feitelijke herhaalbaarheid wordt in kwalitatief onderzoek daarom gestreefd naar *virtuele herhaalbaarheid*.¹⁹² Daartoe zal in de navolgende paragrafen een uitgebreide verantwoording worden gegeven van het veldwerk en de gevolgde stappen in het onderzoek (*thick description*) zodat de lezer via ‘een gedachte-experiment

¹⁹¹ In navolging van Harrie Jansen gebruik ik hier de term ‘statistisch’ om de tegenstelling met kwalitatief onderzoek te verduidelijken. (H. Jansen, ‘De kwalitatieve survey. Methodologische identiteit en systematiek van het meest eenvoudige type kwalitatief onderzoek’, *KWALON* 10 (2005) 15–34.

¹⁹² Virtuele herhaalbaarheid betekent dat (delen van) het onderzoek in dezelfde situatie door andere onderzoekers met dezelfde methoden en technieken uitgevoerd zou kunnen worden als de werkelijkheid intussen niet zou zijn veranderd. (Ilja Maso en Adri Smaling, *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie* (Boom 2004) 68.

kan nagaan of de bevindingen in deze specifieke context wellicht overdraagbaar zijn naar [een andere] context'.¹⁹³

In paragraaf 4.1 wordt allereerst de keuze voor interviews verantwoord vanuit sociaal-constructivistisch perspectief. In paragraaf 4.2 worden de kernbegrippen binnen deze studie – schoolidentiteit, islam en maatschappelijke context – uitgewerkt. Paragraaf 4.3 behandelt de begrenzingen van het onderzoek. Vervolgens wordt in paragraaf 4.4 aandacht besteed aan de wijze waarop de respondenten zijn gevonden. In paragraaf 4.5 staat de context van de interviews en de rol van de onderzoeker daarin centraal. Paragraaf 4.6 behandelt de wijze waarop de data is verzameld, opgenomen en beheerd. In paragraaf 4.7 tenslotte wordt uiteengezet hoe het analyse proces is verlopen.

4.1 Interviews vanuit sociaal-constructivistisch perspectief

Omdat ik met dit onderzoek wil achterhalen hoe de respondenten de verhouding zien tussen religieuze identiteit enerzijds en maatschappelijke context anderzijds, beantwoord ik de hoofdvraag vanuit sociaal-constructivistisch perspectief. Het sociaal-constructivisme gaat uit van de gedachte dat geen objectief te onderzoeken werkelijkheid bestaat en dat ieder mens voortdurend en in interactie met anderen zijn eigen realiteit construeert.¹⁹⁴ Zoals ook iedere boodschap door de mens wordt geconstrueerd afhankelijk van de vertelsituatie, het publiek, individuele perspectieven en machts- en autoriteitsverhoudingen.¹⁹⁵ Bij de uitwerking van de kernbegrippen in paragraaf 4.2 wordt toegelicht dat schoolidentiteit continu en in interactie met anderen wordt vormgegeven. Ik vond een sociaal-constructivistische invalshoek daarom passend bij dit onderzoek.

¹⁹³ J. C. Evers, *Kwalitatieve analyse: kunst én kunde* (Amsterdam: Boom Lemma uitgevers 2015) 132.

¹⁹⁴ Adri Smaling en Fijgje de Boer, *Benaderingen in kwalitatief onderzoek* (Boom Lemma 2011) 81, 85; Evers, *Kwalitatieve analyse*, 132.

¹⁹⁵ David R. Maines, 'Narrative's moment and sociology's phenomena: Toward a Narrative Sociology', *The Sociological Quarterly* 34 (1993) 17–38.

Een sociaal-constructivistische invalshoek problematiseert echter de geloofwaardigheid van de gevonden data.¹⁹⁶ Als er geen objectief te onderzoeken werkelijkheid bestaat en alles wat de respondenten zeggen afhankelijk is van de vertelsituatie, hoe geloofwaardig is wetenschappelijk onderzoek dan?

4.1.1 Interviews, documenten en observaties

Niet eerder werd onderzoek gedaan naar de manier waarop de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven; literatuur hierover is dan ook niet voor handen. In hoofdstuk 5 en 6 wordt kennis gecombineerd uit interviews, documentanalyse, observaties en informele gesprekken om een volledig beeld van het islamitisch onderwijs te krijgen. Er is, met andere woorden, gebruik gemaakt van *data- of bronnentriangulatie* ten behoeve van de interne validiteit.¹⁹⁷ De wijze waarop data uit deze bronnen worden gecombineerd, wordt hieronder toegelicht.

De belangrijkste bron van dit onderzoek wordt gevormd door 75 interviews met directieleden, groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten. Dat was een bewuste keuze omdat een interview respondenten de gelegenheid biedt de realiteit in eigen woorden uit te drukken en zelf illustratieve en representatieve voorbeelden te kiezen.¹⁹⁸ In de interviews zijn de respondenten gevraagd naar de dagelijkse gang van zaken met betrekking tot eigen handelen en dat van anderen binnen de school. Het interview vroeg de respondenten in zekere zin om een vorm van reflectie.

Een tweede bron binnen dit onderzoek vormen de documenten die beschikbaar werden gesteld door de betrokken scholen en documenten die online toegankelijk zijn. Dit betreft hoofdzakelijk schoolgidsen en beleidsdocumenten van scholen en stichtingen. Dergelijke documenten bevatten een ideaalbeeld ten aanzien van de identiteit; het is de identiteit zoals de

¹⁹⁶ Evers, *Kwalitatieve analyse*, 132.

¹⁹⁷ Smaling en De Boer, *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*, 69; D.B. Baarda, P.M. de Goede en J. Theunnissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek* (Noordhoff 2009) 187.

¹⁹⁸ Jaap van der Grinten, *Mind the Gap: stappenplan identiteit en imago* (Boom 2004) 21–28.

organisatie van de school die graag zou willen zien. De geschreven bronnen zijn incidenteel gebruikt om gegevens uit de interviews te ondersteunen en aan te vullen.

Ten derde is gebruik gemaakt van de mogelijkheid die het onderzoek bood om op andere manieren het islamitisch onderwijs 'te ervaren'. Het grootste deel van de interviews is afgenomen in islamitische basisscholen, waardoor de beleefde identiteit kon worden geobserveerd. Daarbij kun je denken aan de manier waarop leerkrachten omgaan met elkaar, met kinderen en ouders in de gang, de manier waarop een school is ingericht, de kleding die door respondenten, ander personeel en kinderen wordt dragen, de manier waarop kinderen op mijn aanwezigheid reageren en de manier waarop zij met elkaar omgaan. Een observatie biedt niet alleen de mogelijkheid andere data te verzamelen, denk aan non-verbale communicatie, sfeer, uiterlijk van respondenten en exterieur en interieur van het gebouw. Anders dan interviews en documenten biedt een observatie bovendien de mogelijkheid informatie te verzamelen in het moment zelf.

Tenslotte leverden mijn bezoeken aan de scholen en diverse bijeenkomsten de nodige informele gesprekken op met onder andere ouders en oud-leerlingen bij wie ik voorlopige conclusies kon toetsen. Daarnaast heb ik gesproken met medewerkers van scholen die niet in het onderzoek zijn betrokken en met medewerkers van de onderwijsinspectie en onderwijsbegeleidingsdiensten. Die gesprekken hebben mijn onderzoek indirect beïnvloed omdat ik ze als kennis meenam en als aanknopingspunten gebruikte om tijdens interviews richter door te vragen.

De gesprekken die ik voerde en observaties die ik deed, nam ik mee als deel van mijn onderzoek en heb ik in hoofdstuk 5 en 6, waar relevant, aangehaald. De analyses in hoofdstuk 5 en 6 zijn voor het overgrote deel gebaseerd op interviews. Om duidelijk te maken hoe de verschillende informatiebronnen een rol spelen in dit onderzoek, is in de tekst expliciet aangegeven wanneer gebruik wordt gemaakt van een document, observatie of informeel gesprek.

4.1.2 Halfgestructureerde interviews

In paragraaf 4.2. wordt de totstandkoming van schoolidentiteit beschreven als een continu en interactief proces waarbinnen verschillende actoren in-

vloedrijk blijken. Om dat proces in kaart te brengen is in het onderzoek gewerkt met halfgestructureerde interviews.¹⁹⁹ Aan die keuze liggen drie redenen ten grondslag.

Ten eerste staan in dit onderzoek de multi-interpretabele termen 'religieuze (school)identiteit' en 'maatschappelijke context' centraal. Het gebruik van halfgestructureerde interviews biedt de mogelijkheid recht te doen aan de variatie, de verschillende perspectieven en de waarden en betekenissen van betrokkenen.

Een tweede overweging is dat islamitisch onderwijs regelmatig onderwerp is van publiek debat en daarom is de kans op sociaal-wenselijke antwoorden groot. Een halfgestructureerd interview biedt echter de mogelijkheid om via persoonlijk contact het vertrouwen van een respondent winnen en de waarachtigheid van zijn antwoorden te vergroten.

Ten derde biedt de open structuur van deze interview-vorm de mogelijkheid het gesprek meer natuurlijk te laten verlopen; wanneer de respondent mij de mogelijkheid bood gevoelige onderwerpen ter sprake te brengen sprong ik daar meteen op in. Op die manier kwamen veel thema's op een natuurlijke manier ter sprake. Meer persoonlijke vragen en sociaal gevoelige thema's stelde ik pas aan de orde op het moment dat ik het idee had dat de respondent zich op zijn gemak voelde. Vaak was dat pas tegen het einde van een interview.

Aan het eind van het interview keek ik vaak nog even kort de vragenlijst door om mij ervan te verzekeren dat alle belangrijke onderwerpen aan bod waren gekomen. Ondanks het feit dat de opzet van de interviews halfgestructureerd was, bleef maar zelden tijdens het interview een onderwerp liggen dat ik aan het eind van de interviews alsnog abrupt ter sprake moest brengen. Tegelijkertijd gaf deze werkwijze mij de mogelijkheid om onderwerpen die niet waren opgenomen in mijn vragenlijst, alsnog ter sprake te brengen als het gesprek daartoe aanleiding gaf.

¹⁹⁹ H.R. Boeije, H. 't Hart en J.J. Hox, *Onderzoeksmethoden* (Den Haag: Boom Onderwijs 2009) 68; Faber, *Identity Dynamics at Play*, 108; S.B. Merriam, *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed; San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1998) 6.

4.2 Uitwerking kernbegrippen

De identiteitsvraag bij islamitische scholen is onlosmakelijk verbonden met het maatschappelijk debat over islam in de Nederlandse samenleving. Daarin spelen begrippen een rol die ook centraal staan in dit onderzoek, zoals integratie, moslim en identiteit. Dit onderzoek geeft echter bewust geen uitgebreide uiteenzetting over deze begrippen, aangezien dat voor het onderwerp dat daadwerkelijk centraal staat in dit onderzoek niet alleen veel te ver zou voeren, maar ook een te grote opgave zijn gezien de verscheidenheid aan theoretische invalshoeken en de toegenomen populariteit van deze thema's. De alinea's hieronder beperken zich daarom tot een korte verheldering en afbakening van de begrippen die centraal staan in dit boek: identiteit, moslims en hun islam, en de maatschappelijke context.

4.2.1 Identiteit

Identiteit is een begrip dat binnen verschillende wetenschappelijke scholen een andere set van betekenissen draagt. Zo kun je onderzoek doen naar de identiteit van mensen, groepen, organisaties, maar ook naar de identiteit van een popcultuur of religieuze stroming. Omdat zoveel verschillende zaken onder de noemer 'identiteit' worden behandeld, wordt in deze paragraaf verduidelijkt welke theorieën en concepten de basis vormen voor dit onderzoek.

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe verhoudt de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen zich tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?

Omdat er geen literatuur is over de manier waarop islamitische basisscholen vormgeven aan hun identiteit, is allereerst gekeken naar vergelijkbare literatuur over christelijke basisscholen. Definities van schoolidentiteit en onderzoeksmethoden uit deze literatuur zijn gecombineerd en aangevuld om te komen tot een nieuw model dat is toegespitst op de identiteit van

islamitische basisscholen.²⁰⁰ Het bestuderen van de identiteit van islamitische basisscholen vraagt namelijk bijzondere aandacht voor de interne discussie over de te volgen koers die voortkomt uit de diversiteit onder de schoolpopulatie. Daarnaast is het kenmerkend voor islamitische basisscholen dat zij hun beleid continu spiegelen aan de maatschappelijke context. Om tot een definitie en onderzoeksmethode te komen waarin deze twee elementen vertegenwoordigd zijn, is het begrip identiteit vanuit vier verschillende invalshoeken bekeken.

Op basis van deze studie heb ik de indruk dat het begrip 'identiteit' op vier niveaus een rol speelt binnen schoolidentiteit: 1) in de vorm van de groepsidentiteiten waartoe de mensen in de school behoren (bijvoorbeeld het team, de ouders, de directie, de leerlingen, mannen, vrouwen, moslims, niet-moslims etc.), 2) in de vorm van de individuele identiteit van mensen in de school (Juf Heleen, Meneer Jansen etc.), 3) in de vorm van een formele schoolidentiteit op papier en tenslotte 4) in de vorm van de beleefde schoolidentiteit zoals ervaren door betrokkenen bij de school. In dit onderzoek staat het vierde niveau – de beleefde schoolidentiteit – centraal. De andere drie elementen worden in dit onderzoek meegenomen omdat op die manier een duidelijker totaalbeeld ontstaat. Hieronder wordt het begrip identiteit vanuit de vier verschillende perspectieven belicht waarna een definitie van schoolidentiteit wordt gepresenteerd waarin alle vier de perspectieven zijn verwerkt.

Voor de analyse van de eerste twee niveaus - groepsidentiteit en persoonlijke identiteit - zal gebruik gemaakt worden van respectievelijk de *social identity theory* (SIT) en de *dialogical self theory* (DST), die in de volgende paragrafen nader worden toegelicht. Belangrijk voor het bestuderen van schoolidentiteit is een definitie die aandacht heeft voor zowel het effect van groepsidentiteit als van individuele identiteit. Na het bestuderen van bovengenoemde identiteitstheorieën worden drie definities van schooli-

²⁰⁰ Het onderzoek van Marike Faber dat wordt gebruikt, onderzocht niet alleen de schoolidentiteit van een christelijke school maar ook die van een levensbeschouwelijke school. Ook haar uiteindelijke visie mist aandacht voor de specifieke situatie van islamitische basisscholen.

dentiteit bekeken en elementen uit deze definities vervolgens gecombineerd en verfijnd tot een bruikbare definitie voor deze studie.

Sociale identiteit: social identity theory

De social identity theory (Tajfel en Turner 1979) is een invloedrijke sociaalpsychologische identiteitstheorie die probeert te verklaren hoe en waarom het gedrag, gevoelens en gedachten van een individu worden beïnvloed door de expliciete of impliciete aanwezigheid van anderen.²⁰¹ Kort gezegd gaat de 'social identity theory' ervanuit dat ieder mens er belang aan hecht deel uit te maken van een groep. De waarde van een groep wordt medebepaald door reacties van buitenstaanders op de groep; hoe meer waardering een groep krijgt, hoe succesvoller de groep is en hoe positiever het zelfbeeld van de individuen die tot de groep behoren.

De mate waarin een individu zich door reacties van buitenstaanders laat beïnvloeden, is afhankelijk van de loyaliteit naar de groep waartoe men zich verhoudt. Wanneer iemand zich *zwak* identificeert met de groep, zal hij²⁰² weinig belang hechten aan de mening van een buitenstaander over die groep en weinig aanpassingen willen doen om bij de groep te (blijven) horen. Als er sprake is van *sterke identificatie* is een individu eerder geneigd zijn gedrag aan de groep aan te passen.

Deze 'groepsidentiteit' is een categoriserend proces. Door bepaalde gedachten of kenmerken maakt iemand automatisch deel uit van de ene groep én valt deze persoon – net zo automatisch – buiten bepaalde andere groepen. Lidmaatschap van een groep is echter niet altijd alleen vrijwillig; in sommige gevallen is groepslidmaatschap toegeschreven en kan een individu zich niet uit eigen beweging aan een groep onttrekken. Met andere woorden: wanneer anderen iemand als groepslid blijven behandelen, is er geen mogelijkheid de groep te verlaten. De informatie die een 'sociale identiteit' geeft over een individu is dan ook beperkt; buiten het feit dát iemand

²⁰¹ Elliot Aronson e.a., *Sociale psychologie* (Pearson Education 2007) 153.

²⁰² Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit proefschrift gekozen om in de neutrale persoon te verwijzen naar hij/hem waar ook zij/haar gelezen kan worden.

deel uitmaakt van bepaalde kringen, geeft sociale identiteit geen inzicht in beweegredenen, afwegingen of mate van loyaliteit.²⁰³

Sociale identiteit speelt binnen dit onderzoek een rol omdat de respondenten deel uitmaken van verschillende groepen. Allereerst zijn alle respondenten binnen deze studie betrokken bij het islamitisch basisonderwijs en daarmee lid van die groep. In paragraaf 4.1 worden de kenmerken van de respondenten binnen deze studie verder uiteengezet. Respondenten worden daarbij ingedeeld naar sekse, leeftijd, land van herkomst, functie binnen de school, ervaring in het onderwijs en ervaring binnen de school. Stuk voor stuk 'groepen'.

Groepsidentiteit is voor het onderzoek relevant omdat bijna alle interviews zijn afgenomen in het schoolgebouw en onder werktijd. Het ligt daarom voor de hand dat de meeste respondenten zullen hebben geantwoord vanuit hun rol als directeur, godsdienstleerkracht of groepsleerkracht. Kortom, als teamlid van de school waarin zij zich gestimuleerd of geremd voelen tot bepaald gedrag. Naast het feit dat een respondent deel uitmaakt van het team, kan er ook sprake zijn van verwantschap met andere groepen. Zo werd er bijvoorbeeld gesproken over tegenstellingen tussen moslims/niet-moslims en tussen Turken en Marokkanen etc.

De invalshoek van de Social Identity Theory maakt dat een definitie van schoolidentiteit aandacht moet hebben voor schoolidentiteit als groepsproces, waaraan gezamenlijk vorm wordt gegeven en waardoor betrokkenen bij de school zich geremd of gestimuleerd voelen tot bepaald gedrag.

Persoonlijke identiteit: dialogical self theory

De 'social identity theory' kan dus inzicht geven in het handelen van een individu; iemand kan immers zijn gedrag aanpassen om bij de groep te (blijven) horen. De social identity theory geeft echter weinig inzicht in de beweegredenen, afwegingen en mate van loyaliteit van een individu. Vertaald naar dit onderzoek: respondenten reageren in interviews niet alleen vanuit hun rol als deel van een schoolteam, maar ook als individu. In de

²⁰³ Maykel Verkuyten, *The Social Psychology of Ethnic Identity* (Psychology Press 2004) 91; Fetzer en Sopher, *Muslims and the state in Britain, France and Germany*, 3.

uitspraken van respondenten klinken dus zowel groepsidentiteiten als individuele overwegingen en gebeurtenissen door.

Hier biedt de 'Dialogical Self Theory' mogelijkheden. Deze theorie probeert het *zelf* (intern) en de *dialog* (extern) bijvoorbeeld met de maatschappij of andere groepen te verenigen.²⁰⁴ De 'Dialogical Self Theory' stelt zich het individu voor als een samenspel van *stemmen* die afhankelijk van tijd en plaats de boventoon voeren.²⁰⁵

De stemmen zelf lijken misschien op de groepsidentiteiten die hierboven zijn genoemd. Het toegevoegde inzicht vanuit de Dialogical Self Theory is de interne dialoog van de respondent die afhankelijk van de exacte context van de vraag bepaalt welke stem het meest naar voren komt in een antwoord. De respondent is dus geen slaafs lid van groepen, maar brengt daarin een persoonlijke en dynamische hiërarchie aan. De respondenten in deze studie vertegenwoordigen vele stemmen: moslim of niet-moslim; leerkracht, godsdienstleerkracht of directielid; man of vrouw; vader of moeder; vertegenwoordiger van de Turkse, Marokkaanse, Nederlandse of andere etniciteit; jongere of oudere; startende of ervaren leerkracht.

De invalshoek van de Dialogical Self Theory maakt dat een definitie van schoolidentiteit ook aandacht moet hebben voor de verschillende stemmen die respondenten vertegenwoordigen, waardoor zij zich niet alleen conformeren aan een bestaande schoolidentiteit maar de schoolidentiteit ook kunnen veranderen.

Schoolidentiteit: Anneke de Wolff, Joost Dupont en Marike Faber

In deze paragraaf worden achtereenvolgens drie definities van schoolidentiteit behandeld waarvan elementen bruikbaar blijken bij het bestuderen

²⁰⁴ Hubert J M Hermans en Giancarlo Dimaggio, 'Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis', *Review of general psychology* 11 (2007) 31-61, aldaar 31-61.

²⁰⁵ Hubert J M Hermans en T Gieser, 'Introductory chapter: History, main tenets and core concepts of dialogical self theory', in: *Handbook of dialogical self theory* (Cambridge: Cambridge University Press 2012) 1-22.

van de identiteit van islamitische basisscholen. Het gaat om de definities van Anneke de Wolff, Joost Dupont en Marike Faber.

In 2000 verscheen het proefschrift van Anneke de Wolff waarin het begrip schoolidentiteit conceptueel is geanalyseerd. De Wolff bestudeerde in haar proefschrift taalgebruik over de identiteit van scholen. Op basis van die analyse formuleerde zij de volgende definitie van schoolidentiteit:

*Schoolidentiteit is datgene wat een school tot déze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent.*²⁰⁶

Deze definitie beschouwt schoolidentiteit vooral als groepsidentiteit vanwege de zin ‘dat wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben’. Concreet impliceert de definitie van Anneke de Wolff dat een leerkracht zich aangemoedigd of geremd kan voelen om bepaalde ideeën uit te dragen, of bepaalde gedragingen te vertonen omdat hij deel uitmaakt van de school. Onder het mom van ‘het is hier op school gebruikelijk dat...’ of ‘Die regels gelden hier gewoon op school’.

De definitie van Anneke de Wolff beschrijft schoolidentiteit als een gegeven dat ‘een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent’. De Wolff benadrukt in haar proefschrift schoolidentiteit niet als statisch gegeven te zien. De definitie mist echter een component die ruimte geeft voor *verandering door interne dialoog*, zoals invloed van individuele leerkrachten. In de praktijk kunnen, juist door de kleine schaalgrootte van basisscholen, bepaalde gebeurtenissen of het handelen van een individu van grote invloed zijn op de typerende en kenmerkende eigenschappen van de school. De identiteit van een basisschool is daarmee dynamischer van aard dan de identiteit van veel bedrijven en tevens dynamischer dan de definitie

²⁰⁶ De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 52.

van Anneke de Wolff. Denk bijvoorbeeld aan een wisseling binnen de directie waarna de school een heel andere koers gaat varen of aan het wegvallen van de leerkracht die de zo kenmerkende schooltuin met veel inzet onderhield. Naast de continuïteit die duidelijk vertegenwoordigd is in de definitie van Anneke de Wolff, dient een goede definitie van schoolidentiteit ook de component van verandering in zich te dragen.²⁰⁷ De onderbouwing voor die component kan zowel worden gevonden in de eerder beschreven *Dialogical Self Theory* als in de identiteitstheorie van Paul Ricoeur, zoals uitgewerkt in het proefschrift van Joost Dupont (2010).

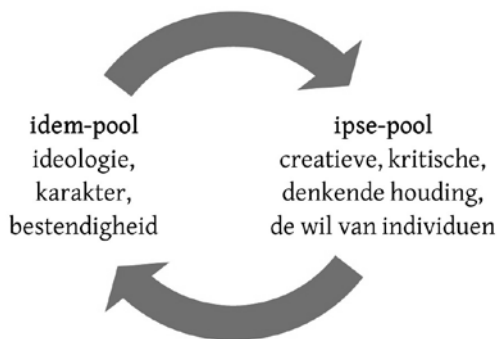
Dupont werkt in zijn proefschrift de identiteitstheorie van Ricoeur uit voor de identiteit van katholieke scholen. In navolging van Ricoeur onderscheidt Dupont twee polen binnen een identiteit die voortdurend op elkaar inwerken: de *idem-pool* en de *ipse-pool*.²⁰⁸ De *idem-pool* representeert de conservatieve kant van een identiteit of organisatie; het *zelf*, de institutionele kracht van de ideologie, het continue aspect binnen schoolidentiteit en de aanmoedigende of remmende factor voor medewerkers die handelen als deel van de school. Wanneer de schoolidentiteit van invloed is op de gedachten en het gedrag van leerkrachten, bijvoorbeeld vanwege de wens hun werk te behouden of bij een bepaalde groep te horen, schaarft Dupont dat onder de *idem-pool*. De *idem-pool* is van kracht op het moment dat leerkrachten aangeven bewust wel of juist niet bepaalde lesinhoud te behandelen met het oog op de identiteit van de school. Dupont benadrukt echter dat het uiteindelijke besluit tot conformeren aan die *idem-pool* altijd bij het individu ligt. De *ipse-pool* representeert daarom de *interne dialoog* van de medewerkers; de creatieve, kritische, denkende kant van de organisatie die wordt gevormd door de wil van individuen binnen die organisatie.²⁰⁹ De *ipse-pool* heeft de capaciteit om de *idem-pool* (het karakter) te veranderen. Gelijktijdig biedt de *idem-pool* weerstand aan deze veranderingsdrang

²⁰⁷ Dupont, *Identiteit is kwaliteit*, 43–56, 110–116; Ten Broeke e.a., *Schoolkeuzemotieven*, 24.

²⁰⁸ Dupont, *Identiteit is kwaliteit*, 90; Paul Ricoeur, *Oneself as another* (Chicago: Chicago University Press 1992) 122.

²⁰⁹ Dupont, *Identiteit is kwaliteit*, 212–213.

waardoor de *ipse-pool* geen totale vernieuwing van de schoolidentiteit tot stand kan brengen, maar het karakter van de school hoogstens kan bijstellen.²¹⁰



Een verandering in schoolidentiteit wordt niet altijd bewust ingezet; in de eerder gegeven voorbeelden - een wisseling binnen de schooldirectie of het wegvallen van een leerkracht - kan sprake zijn van overmacht. De *ipse-pool* van identiteit maakt echter wel mogelijk dat een individu vanuit kritische creativiteit een ideologiekritiek ontwikkelt en daar collega's in meeneemt waardoor het karakter van de school bewust wordt beïnvloed. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer besloten wordt een nieuw schoolconcept in te voeren of bepaalde feesten wél of niet te vieren.

Juist vanwege de doorlopende wisselwerking tussen de *idem-* en de *ipse-pool*, is het voor een definitie van schoolidentiteit belangrijk om zowel de continuïteit als de veranderlijkheid te benadrukken. Daarmee komen we tot de volgende, aangepaste definitie van schoolidentiteit:

Schoolidentiteit is datgene wat een school tot déze school maakt. Enerzijds door de aanwezige continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben, en anderzijds door de creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school.

²¹⁰ Ibid., 121.

Volgens deze definitie wordt de identiteit van de school vormgegeven door de schoolgemeenschap; alle mensen die bij de school zijn betrokken. Ik wil daarin een onderscheid aanbrengen tussen de rol van directie en leerkrachten en die van ouders en leerlingen. De eerste groep is namelijk beroepsmatig betrokken bij de school en geeft dagelijks actief vorm aan de continue kenmerken van de school en handelt creatief en kritisch binnen de uitgezette lijnen. Ouders en leerlingen hebben over het algemeen een meer indirecte invloed op de schoolidentiteit, die net als de maatschappelijke context de schoolidentiteit beïnvloedt, maar veelal minder direct dan in de eerste groep het geval is (zie paragraaf 5.3.1 voor een nuance).

Ook Marike Faber deed onderzoek naar schoolidentiteit (2013). Zij onderzocht de manier waarop de religieuze identiteit van een bijzondere school wordt geconstrueerd. Marike Faber stelde in haar proefschrift dat schoolidentiteit het ‘unieke resultaat is van het alledaagse schoolleven, de bijdragen van de verschillende schoolleden, de geschiedenis van de school, maar ook van de relatie van de school tot haar omgeving’.²¹¹ Onder ‘de omgeving van de school’ verstond Faber bijvoorbeeld de lokale omgeving, het organisatorische veld (bijvoorbeeld de verhouding met andere scholen) en de leerlingpopulatie.

De ‘omgeving van de school’ is essentieel bij het bestuderen van islamitische basisscholen. Zeker omdat de meeste islamitische basisscholen hun opdracht formuleren in termen van aansluiten bij de thuissituatie en voorbereiden op een toekomst in Nederland. In de ‘omgeving van een islamitische school’ spelen dus twee belangrijke krachtvelden: de ‘Nederlandse maatschappij’ en ‘islam’. Beide begrippen worden toegelicht in de paragrafen 4.2.2 en 4.2.3.

‘Islam’ en ‘de Nederlands maatschappelijke context’ worden regelmatig besproken als niet of moeilijk verenigbaar.²¹² Het gegeven dat beide krach-

²¹¹ Faber, *Identity Dynamics at Play*, 203; Cok Bakker en Hans-Georg Ziebertz ed., *Imaginatie en de constructie van identiteit: visies op religieuze vorming* (Tilburg: Tilburg University Press 1998) 10.

²¹² o.a. De Koning, *Zoeken naar een “zuivere” islam*, 86; Susan Ketner, Marokkaanse wortels, Nederlandse grond. Jonge moslims over opgroeien in Nederland (disserta-

ten invloed uitoefenen op de identiteit van islamitische basisscholen vormt de basis voor het spanningsveld dat islamitische basisscholen kenmerkt. Wanneer de invloed van islam en maatschappij worden toegevoegd aan de eerdere definitie van schoolidentiteit komen we tot de volgende definitie die specifiek is toegespitst op islamitisch onderwijs:

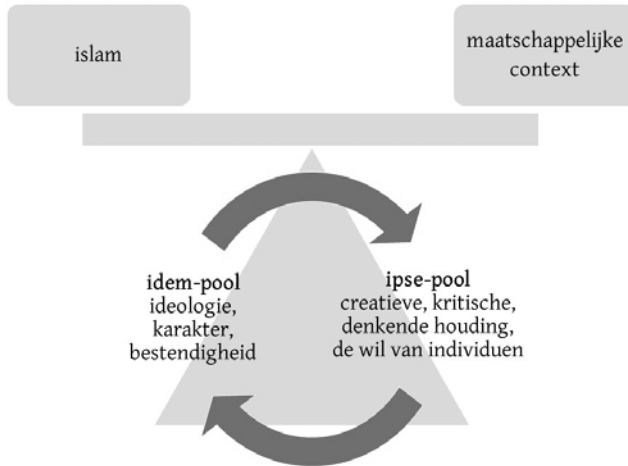
Schoolidentiteit is datgene wat een school tot deze school maakt. Enerzijds door de aanwezige continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben, en anderzijds door de creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school, die op hun beurt handelen binnen het vermeende spanningsveld tussen islam en maatschappelijke context.

Die definitie bevat nu drie verschillende invalshoeken:

Groepsidentiteit	<i>Social Identity Theory</i>	<i>Continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben</i>
Individuele identiteit	<i>Dialogical Self Theory</i>	<i>De creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school</i>
Schoolidentiteit	Anneke de Wolff	<i>Schoolidentiteit is datgene wat een school tot deze school maakt.</i>
	Joost Dupont	<i>De creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school</i>
	Marieke Faber	<i>Leden van de school handelen binnen het spanningsveld van de context van de school. In het geval van islamitische basisscholen is dat het vermeende spanningsveld tussen islam en maatschappelijke context.</i>

tie Rijksuniversiteit van Groningen, 2008) 54; Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', 220.

Hieronder wordt schematisch weergegeven hoe de verschillende krachten volgens deze definitie op elkaar inwerken. De balans tussen 'islam' en 'maatschappelijke context' kan per school en per situatie binnen de school doorslaan in de ene, of juist de andere richting:



Schoolidentiteit opgedeeld in dimensies

De definitie hierboven beziet schoolidentiteit als een veelzijdig onderzoeksobject. Het behelst immers alles 'wat een school tot *déze* school maakt': je zou je hier een veelheid aan dimensies kunnen voorstellen. Om deze definitie zo volledig mogelijk én leesbaar te beschrijven is schoolidentiteit in deze studie opgedeeld in vijf dimensies: de levensbeschouwelijke, de maatschappelijke, de organisatorische, de pedagogische, en de onderwijskundige dimensie.

Hierbij blijken de studies over christelijke schoolidentiteit zeer bruikbaar. Een multidimensioneel concept van schoolidentiteit dat schoolidentiteit in verschillende dimensies opdeelt, wordt sinds de jaren '90 in een groot aantal onderzoeken naar christelijke schoolidentiteit gebruikt en is

steeds uitgebreider uitgewerkt.²¹³ De meeste onderzoeken beschrijven schoolidentiteit echter in drie dimensies: de levensbeschouwelijke, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. De Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr) onderscheidde in 1989 daarnaast de *'maatschappelijke dimensie'*.²¹⁴ Gezien de gehanteerde definitie van schoolidentiteit is die dimensie ook in dit onderzoek apart opgenomen. Onderwijsadviesbureau CPS en in navolging daarvan Anneke de Wolff onderscheidden naast de vier dimensies die hierboven zijn genoemd een vijfde *'organisatorische dimensie'*.²¹⁵ Deze omvatte de keuzes die de school maakt met betrekking tot de manier van leidinggeven en het contact met externe organisaties. Omdat dit onderzoek ook ingaat op de dynamiek waarin schoolidentiteit vorm krijgt, zal deze dimensie apart behandeld worden.

Deze vijf dimensies vormen de structuur voor hoofdstuk 5 en 6. In die hoofdstukken wordt de inhoud van de dimensies verder toegelicht.

Corporate identity strategy: Van der Grinten

Na het vaststellen van de definitie van schoolidentiteit en het opdelen van schoolidentiteit in dimensies, biedt *'corporate identity strategy'* invalshoek om naar schoolidentiteit te kijken. Een school is namelijk niet alleen een plaats waar groepsidentiteiten en individuele identiteiten van betrokkenen elkaar ontmoeten. Een school is ook een organisatie waarvan de identiteit intern wordt bediscussieerd.

De corporate identity strategy zoals uitgewerkt door Jaap van der Grinten onderscheidt een *gewenste* van een *daadwerkelijk beleefde (bedrijfs)identiteit*. Dit onderscheid is ook te vinden in de vijf dimensies die hierboven zijn beschreven. De levensbeschouwelijke, de maatschappelijke en de organisatorische dimensie hebben vooral betrekking op de dynamiek

²¹³ o.a. Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*; De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*.

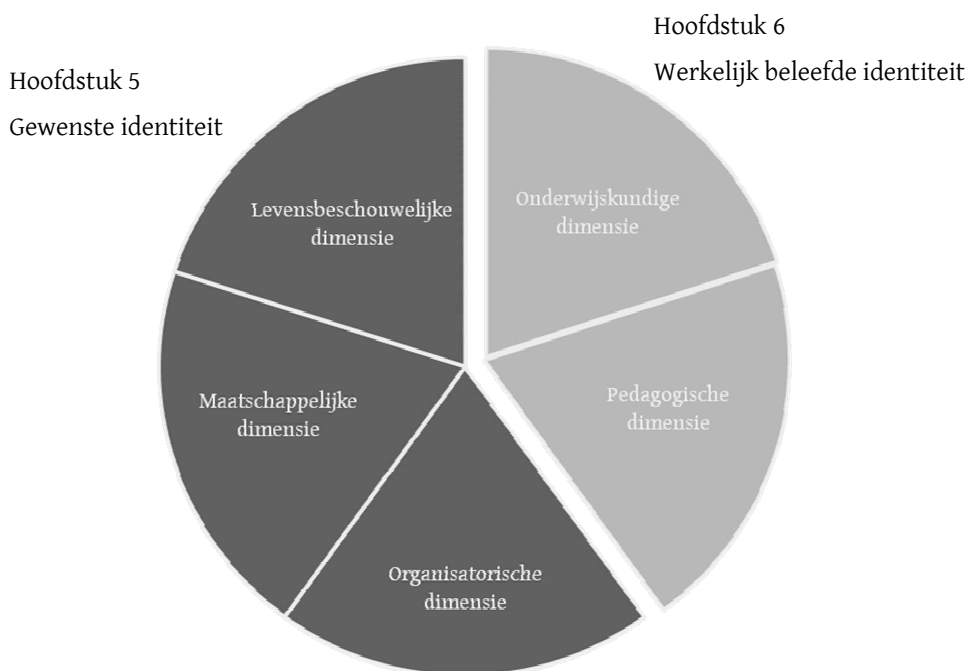
²¹⁴ Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr), *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs (Brochure A)* (Den Haag: NKSr 1989).

²¹⁵ De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 66–67, 89–91.

binnen de school en het denken over identiteit. De actoren in deze dimensies zijn vooral directieleden en godsdienstleerkrachten. Het resultaat van deze dimensies is het formuleren van een *gewenste identiteit*. Deze drie dimensies zijn daarom bijeengenomen in hoofdstuk 5.

De pedagogische dimensie en de onderwijskundige dimensie geven aanleiding om meer te kijken hoe de gewenste identiteit door leerkrachten in de klas worden omgezet in concreet handelen. Het eindresultaat van deze dimensies is vooral de *werkelijk beleefde identiteit*. Deze dimensies zijn daarom bijeengenomen en worden beschreven in hoofdstuk 6. In

Figuur 6 hieronder is weergegeven hoe de dimensies en het onderscheid tussen gewenste en beleefde identiteit zich vertalen naar de indeling van hoofdstuk 5 en 6.



Figuur 6: Indeling van hoofdstuk 5 en 6

4.2.2 Islam en religieuze identiteit

In de hoofdvraag van deze studie staat de 'religieuze identiteit' van 'islamitische basisschool' centraal. *Hoe verhoudt zich de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?* Op het eerste gezicht lijkt de identiteit van een islamitische basisschool misschien simpelweg 'islamitisch'. Binnen een islamitische basisschool zijn echter meerdere islamitische stromingen vertegenwoordigd en ook binnen een stroming legt ieder individu, op basis van zijn persoonlijke ervaringen, eigen accenten.

In de periode waarin de eerste islamitische basisscholen werden gesticht, bestond het merendeel van de ouderpopulatie en moslimleerkrachten bijvoorbeeld uit eerste generatie arbeidsmigranten die zichzelf nationaal en etnisch identificeerden, maar ook multireligieus (denk aan de Soennitisch-islamitische Marokkaanse Berber of de Alevitisch-islamitische Turkse Koerd). De etnische en culturele invloed op de islamitische identiteit van de scholen was destijds sterk. Dat is veranderd nu het merendeel van de ouders in Nederland is geboren.²¹⁶ De binding met de landen van herkomst neemt steeds meer af en op de hedendaagse islamitische scholen ontstaan nieuwe benaderingen van islam die zich vaak losweken van culturele invloeden.

Juist die variëteit aan invullingen van 'islam' maakt het bestuderen van de identiteit van een islamitische basisschool een boeiend en veelzijdig studieobject. Want: Hoe bepaalt een individu binnen die veelkleurigheid, welke weg hij volgt? Hoe oriënteert iemand zich binnen die veelkleurigheid? Welke geloofsrichting of interpretatie van de islam volgt men? Doet een moslimleerkracht dat op eenzelfde manier als een niet-moslim leerkracht? En hoe bepaalt een leerkracht of directeur waar hij een grens trekt?

Deze en soortgelijke vragen worden binnen een islamitische basisschool bediscussieerd waarbij uiteindelijk een keuze wordt gemaakt om een be-

²¹⁶ Bevestigd in gesprekken met Yusuf Altuntas, destijds directeur-bestuurder van de ISBO.

paalde stroming of islamitische norm te laten prevaleren. Onder de noemer ‘religieuze identiteit van de islamitische basisschool’ wordt juist die discussie, de interne dialoog binnen de school, bedoeld.

Om de veelzijdigheid van islam in de geschreven tekst continu te benadrukken is ervoor gekozen te schrijven over ‘islam’, zonder lidwoord.

4.2.3 Maatschappelijke context

In paragraaf 4.2.1 is uiteengezet dat de identiteit van een islamitische basisschool wordt vormgegeven in het spanningsveld tussen ‘islam’ en ‘maatschappelijke context’. Het eerste begrip is hierboven toegelicht, het tweede begrip staat in deze paragraaf centraal.

In de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) zijn eisen vastgelegd waaraan iedere basisschool in Nederland moet voldoen. Naast deze bij wet vastgestelde eisen, ervaren respondenten die werkzaam zijn op islamitische basisscholen ook een ongeschreven verwachtingspatroon van ‘de maatschappij’. Dit ongeschreven verwachtingspatroon wordt in de hoofdvraag bedoeld met de term ‘maatschappelijke context’.

Het begrip ‘maatschappelijke context’ is moeilijk te operationaliseren. Omdat in dit onderzoek de perceptie van de respondenten centraal staat, is ervoor gekozen om uit te gaan van de ‘maatschappelijke context’ zoals die door de respondenten wordt ervaren. Kritiek op het islamitisch onderwijs raakt de respondenten en kan de interne dialoog over de identiteit van de school en de concrete onderwijsinhoud beïnvloeden.

In de interviews komt de maatschappelijke context vooral ter sprake wanneer wordt gesproken over ‘de stap naar het voortgezet onderwijs’ of over ‘de toekomst’. Die discussie betreft de mate waarin men aansluiting wil zoeken met de normen en omgangsvormen die dominant zijn in de Nederlandse maatschappij. Te denken valt in dit verband aan de manier waarop de school omgaat met het schudden van de hand, spreken over seksuele diversiteit, het afbeelden van levende wezens en concrete inhoud van muziekonderwijs. Relevant voor dit onderzoek is vooral wat een school besluit te doen wanneer spanning wordt ervaren tussen ‘islam’ en ‘maatschappelijke context’ om de kinderen voor te bereiden op het voortgezet onderwijs of de toekomst.

In hoofdstuk 5 en 6, waarin de resultaten van het veldwerk worden besproken, wordt per thema uiteengezet op welke manier de respondenten invloed van ‘de maatschappij’ ervaren.

4.3 Begrenzing van het onderzoek

4.3.1 Contextuele begrenzing: islamitische basisscholen

Dit onderzoek is uitgevoerd onder het personeel van islamitische basisscholen. Er is dus geen vergelijkend onderzoek gedaan waarin ook openbare of anders-bijzondere scholen zijn betrokken. Deze begrenzing is ingegeven door het uitgangspunt dat personeelsleden van islamitische basisscholen zelf het beste antwoord kunnen geven op de vragen die in dit onderzoek centraal staan. Daarnaast maakte deze begrenzing het mogelijk om aan alle respondenten dezelfde vragen te stellen over de betekenis van de islamitische identiteit van de school. Vanwege deze begrenzing kunnen op basis van dit onderzoek echter geen uitspraken worden gedaan over de wijze waarop islamitische basisscholen in hun identiteitsbeleving verschillen ten opzichte van openbare of anders-bijzondere basisscholen.

In paragraaf 4.4 wordt verder toegelicht hoe de respondenten en scholen die aan dit onderzoek meewerkten zijn benaderd. Hier volstaat het te melden dat een tweede contextuele begrenzing wordt gevormd door het feit dat niet alle scholen die voor dit onderzoek werden benaderd, uiteindelijk wilden meewerken (zie paragraaf ‘non-respons’ in 4.4.2).

4.3.2 Begrenzing van het onderzoeksobject: de perceptie van het team (directie en leerkrachten)

In deze studie is ervoor gekozen om alleen groepsleerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden te interviewen. Leerlingen en ouders zijn in dit onderzoek niet betrokken, waar dat in andere onderzoeken naar schoolidentiteit wel gebeurde.²¹⁷ Die overweging is

²¹⁷ A.B. Dijkstra en Siebren Miedema, *Bijzonder gemotiveerd: een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs* (Assen: Van Gorcum 2003); Ina ter Avest, *Kinderen en God verteld in verhalen* (Boekencentrum 2003).

ingegeven door de gedachte dat de rol van directie en leerkrachten zich onderscheidt van die van ouders en leerlingen omdat de eerste groep beroepsmatig en van binnenuit vormgeeft aan de continue kenmerken van de school en creatief en kritisch handelt binnen de uitgezette lijnen. Deze groep respondenten is actief betrokken bij de uitvoering van de identiteit en staat bovendien dichter bij de kinderen dan bijvoorbeeld bestuurders en bovenschools bestuurders. De opvattingen van bestuurders, leerlingen en ouders die komen in dit onderzoek wel in beeld, maar uitsluitend via de waarneming, interpretatie en verbale weergave van de leerkrachten en directieleden.

4.3.3 Methodische begrenzing: open halfgestructureerde interviews, documenten en observaties

Er is relatief weinig bekend over de manier waarop islamitische scholen hun identiteit vormgeven. Daarom is gekozen voor een exploratief onderzoek naar het proces van identiteitsvorming van islamitische basisscholen en de machten die daarbinnen spelen. Inzicht in die processen is van groter belang dan kwantitatieve data. Exploratief onderzoek vereist een open houding van de onderzoeker en een open vorm van bevraging in de interviews om ruimte te bieden aan het onvoorziene.²¹⁸

De data voor deze studie zijn afkomstig uit interviews, documenten en observaties. De belangrijkste bron binnen dit onderzoek wordt gevormd door de 75 interviews die zijn afgenomen met directie, groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten. Interviews vormen als belangrijkste bron de basis van deze studie. Wanneer relevant, worden de gegevens uit interviews ondersteund of aangevuld met kennis uit observaties die in het kader van het onderzoek plaatsvonden en beleidsdocumenten die gedurende het onderzoek door scholen en stichtingen beschikbaar zijn gesteld.

4.3.4 Temporele begrenzing: percepties van hier en nu

De interviews zijn gericht op de beleving van de schoolidentiteit door de leerkrachten en directieleden in het hier en nu, of eigenlijk in 2013-2014,

²¹⁸ Maso en Smaling, *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*, 10.

toen de interviews werden afgenomen. In de beschrijving die de respondenten toen gaven over hun werkelijkheid spreken het persoonlijke denken en spreken over islamitische basisscholen en de manier waarop in de omgeving van de respondent over islamitische scholen wordt gesproken en gedacht mee. Het persoonlijke denken van de respondenten en diens omgeving zijn met andere woorden van invloed op de verhalen die in een interview naar boven komen.²¹⁹

4.4 Respondent benadering via gestuurde toevallige steekproef

In deze paragraaf verantwoord ik op welke wijze de respondenten zijn geselecteerd en benaderd en wordt de populatie respondenten beschreven. De paragraaf eindigt met een overzicht van respondenten in drie tabellen.

4.4.1 Variatie als streefdoel

Binnen dit onderzoek worden directieleden, groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten geïnterviewd. Waarbij het meest gewicht is gegeven aan de leerkrachten omdat zij uiteindelijk het beleid vertalen naar praktisch handelen in de klas. Bovendien kunnen juist de leerkrachten vanwege hun vele contacten met leerlingen en ouders praktijkvoorbeelden geven van momenten waarop islam en maatschappelijke context schuren.

Om de variëteit in het veld te dekken zijn vooraf vier variabelen opgesteld om een zo divers mogelijke groep respondenten te formeren. De variabelen zijn: bestuur of stichting waarbij de school is aangesloten, schoolgrootte, sociaalgeografische spreiding, en jaar van oprichting.

Een *bestuur* heeft een grote stem in het aannamebeleid van personeel, zet lange termijndoelen uit en is onder andere verantwoordelijk voor de financiën. In de selectie van respondenten wilde ik zowel besturen vertegenwoordigd zien die meerdere scholen aansturen, als besturen die verantwoordelijk zijn voor een enkele school (de zogenaamde éénpitters).

De *schoolgrootte* heeft invloed op de sociale factor van de identiteit van de school. Op een kleine school heerst vaak een ons-kent-ons-cultuur en op

²¹⁹ Chris Hermans en Theo van der Zee, *Identiteit als verhaal van de school* (Damon 2009) 10, 26–27.

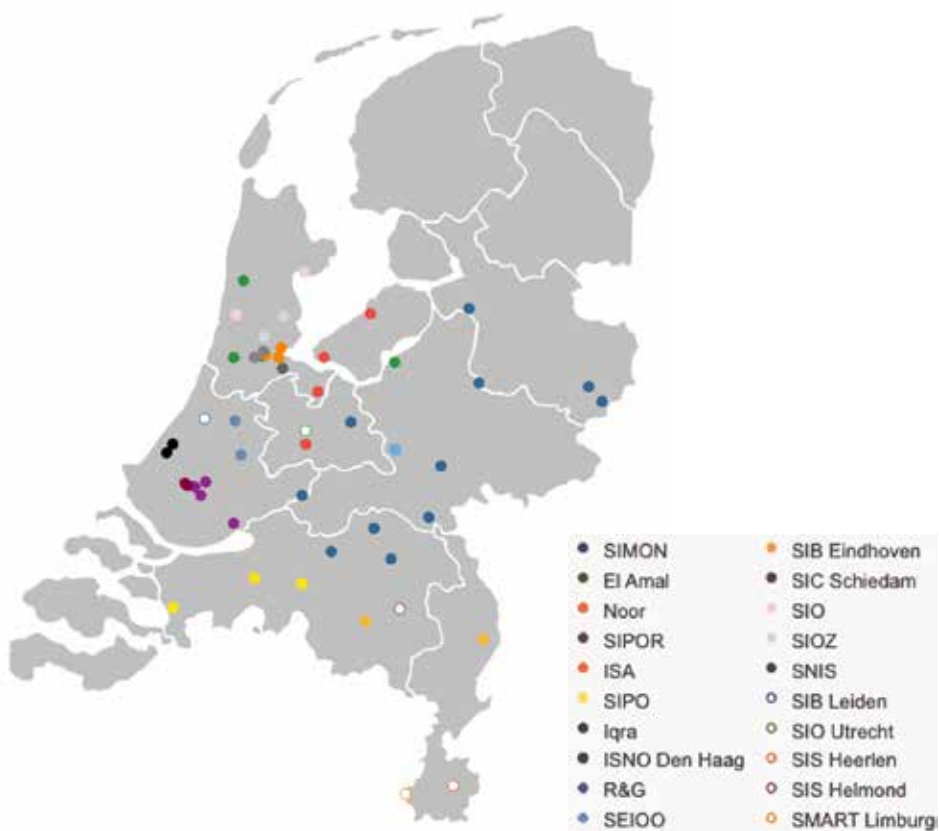
een grote school is meer afstand tussen leerlingen, klassen, personeel en directie.²²⁰ Daarnaast zegt het leerlingaantal iets over de vitaliteit en soliditeit van de school als organisatie.²²¹ In de selectie van scholen wilde ik zowel grote als kleine scholen vertegenwoordigd zien.

Sociaalgeografische factoren kunnen hun invloed hebben op een school. Ter indicatie van de geografische spreiding, geeft Figuur 7 een overzicht van het aantal islamitische basisscholen in 2018 bij het verschijnen van deze studie. De identiteit van een school in de Randstad kan verschillen van die van een school in bijvoorbeeld Overijssel. De meeste islamitische basisscholen hebben een regio functie. Dat wil zeggen dat niet alle leerlingen uit de directe omgeving komen en kinderen soms grote afstanden afleggen om op school te komen. In grote steden, met name in Den Haag en Amsterdam liggen islamitische basisscholen echter soms zo dicht bij elkaar dat ze leerlingen uit eenzelfde gebied aantrekken. Ouders kunnen daar op redelijke afstand kiezen uit meerdere islamitische basisscholen. Het effect daarvan is dat de scholen met elkaar kunnen concurreren en door bewust een bepaalde doelgroep aan te spreken.²²²

²²⁰ In een notitie van OCW uit 2001 wordt gesteld dat ouders vanwege het schoolklimaat graag kiezen voor een kleinschalige school en dat leraren op kleine scholen (<100) beter rekening kunnen houden met verschillen tussen leerlingen. Anderzijds wordt in dezelfde notitie verwezen naar de publicatie *De school is kleiner dan ze groot is* waarin aanwijzingen staan om een grotere school in kleinere eenheden te organiseren om op die manier een kleinschalig klimaat te bereiken. (Karin Adelmund, *Notitie schoolgrootte* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2001).

²²¹ Om een nieuwe school te mogen stichten dient een school aannemelijk te maken dat voldoende leerlingen (het minimumaantal leerlingen is afhankelijk van de schoollocatie) de school zullen bezoeken. Vervolgens moet dit aantal leerlingen binnen vijf jaar en minstens vijftien jaar op de school aanwezig zijn, anders dient de school te worden opgeheven of gefuseerd. Het leerlingaantal is daarom van invloed op de vitaliteit en soliditeit van een school of schoolbestuur.

²²² Ook in Utrecht, Schiedam en Rotterdam staan meerdere islamitische basisscholen. Volgens gegevens van scholenopdekaart.nl is het voedingsgebied tussen 2012 en 2016 – het gebied waaruit het merendeel van de leerlingen afkomstig is – van



Figuur 7: Overzicht locaties islamitische basisscholen per oktober 2017²²³

Dat kan van invloed zijn op de identiteit van de school. Om die reden zijn zowel scholen in grote steden (Amsterdam, Rotterdam en Den Haag) als in kleinere steden en dorpen in het onderzoek meegenomen.

Tenslotte het *jaar van oprichting*. Islamitisch onderwijs bestaat in Nederland nog maar een kleine dertig jaar. Je kunt dan misschien niet spreken

die scholen echter verschillend. De scholen in Den Haag liggen beide in de Schildersbuurt en in Amsterdam hebben vier van de zes scholen een overlappend voedingsgebied. Dat gaat om El Kadisia, El Wafa, El Amien II en As Siddieq West. De andere scholen in Amsterdam hebben ieder een eigen voedingsgebied.

²²³ Blanco kaart copyright © EY-Parthenon, invulling door M.M. Beemsterboer op basis van DUO inschrijvingsgegevens scholen per oktober 2017.

van een 'oude' islamitische basisschool, maar er zijn wel een aantal gevestigde namen. Scholen met een geschiedenis en een gewortelde identiteit verschillen van scholen die relatief recent zijn opgericht. In het onderzoek zijn zowel langer bestaande als jongere scholen opgenomen.

Deze vier variabelen - bestuur/stichting, schoolgrootte, regio en jaar van oprichting - zijn niet gebruikt om de invloed op de schoolidentiteit in kaart te brengen, maar alleen om een zo divers mogelijke steekproef te nemen. In de benadering van de respondenten is gestreefd alle relevante verschillen te dekken.

Waar uitkomsten van kwalitatief onderzoek niet representatief zijn in de statistische getalsmatige zin, geeft deze onderzoeksmethodiek wel een beter beeld van de variatie van het onderzoeksonderwerp.²²⁴ Met andere woorden: kwalitatief onderzoek probeert de volledige in de praktijk aanwezige variatie aan standpunten of betekenissen te verwoorden. Om de variatie van de positie van islam binnen islamitische basisscholen inzichtelijk te maken, zijn in hoofdstuk 5 en 6 zowel uitersten als het gangbare midden weergegeven middels illustratieve en representatieve citaten.

4.4.2 Benadering van het onderzoeksveld en onderzoeksrollen

Na het vaststellen van de doelgroep zijn respondenten op diverse wijze benaderd. In totaal zijn 75 interviews afgenomen met respondenten werkzaam op negentien verschillende scholen. Het veldwerk is beëindigd toen het punt van verzadiging werd bereikt. Dit proces wordt hieronder beschreven. Ondanks het feit dat ik al eerder onderzoek deed binnen het islamitisch onderwijs, bleek het verkrijgen van toegang tot de scholen een tijdsintensief proces.

Eerste fase: 6 interviews op persoonlijke titel

In het eerste half jaar waarin respondenten zijn benaderd – tussen maart en november 2013 - stuitte ik op weerstand in het veld. De directeur van de islamitische schoolbesturen organisatie (ISBO) bleek reeds mee te werken

²²⁴ Baarda, De Goede en Theunnissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 9, 197; Maso en Smaling, *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*, 11.

aan een ander promotieonderzoek en wilde de scholen niet te veel belasten. Dat was een grote teleurstelling, aangezien dit onderzoek afhankelijk is van gegevens van mensen uit het veld. Het merendeel van de islamitische basisscholen is aangesloten bij de ISBO en de top-down-weg – via de ISBO, via de besturen naar de scholen – was, zonder medewerking van de ISBO, afgesloten.

Om toch met het veldwerk te kunnen starten, zijn respondenten gezocht én gevonden via LinkedIn en via persoonlijke contacten van collega's en vrienden. In deze fase heb ik gebruik gemaakt van contacten die ik tijdens mijn masteronderzoek opdeed binnen het islamitisch onderwijs.

In deze eerste periode hebben zes respondenten op persoonlijke titel meegewerkt. De interviews vonden plaats op neutrale locatie (horeca, station e.d.) of bij de respondenten thuis. In deze fase sprak ik vooral met directeuren en bestuursleden.

In deze zelfde periode is met de andere promovendus binnen het islamitisch onderwijs gezocht naar een weg om het werkveld minimaal te belasten. Nadat de onderlinge afstemming had plaatsgevonden heeft de ISBO officieel ingestemd met het onderzoek, waarna de weg vrij was om scholen en besturen officieel te benaderen. Op een aantal conferenties, bijeenkomsten en evenementen voor en door islamitische basisscholen, heb ik directeuren en besturen persoonlijk voor het onderzoek kunnen interesseren. Zo werd het mogelijk steeds een aantal scholen binnen een schoolbestuur gelijktijdig te benaderen en vervolgens op één dag meerdere interviews af te nemen. Na de instemming van de ISBO begon de tweede fase van het veldwerk waarin ik in relatief korte tijd een groot aantal respondenten bij het onderzoek kon betrekken.

Tweede fase: 58 interviews op 14 verscheidene scholen tot het punt van verzadiging

In deze tweede fase – die liep van november 2013 tot maart 2014 – nam ik 58 interviews af op veertien basisscholen. Al in de eerste fase had ik contact gelegd met een relatief grote stichting waar ik, ook zonder de expliciete toestemming van de ISBO interviews mocht afnemen. Die interviews vonden in deze tweede fase plaats. De instemming van de ISBO bracht mijn veldwerk in een versnelling omdat ik scholen uit de geselecteerde doelgroep kon benaderen.

Een uitnodiging tot deelname aan het onderzoek werd zowel in briefvorm op officieel papier van de Universiteit Leiden als via e-mail verstuurd. In de meeste gevallen werd door de scholen zowel op de brief als op de mail niet gereageerd. Medewerkers van islamitische basisscholen zijn veelal huiverig om onderzoekers binnen de school te laten. Het aantal journalisten, beleidsmakers en onderzoekers dat in de school wil kijken en vragen wil stellen is groot, en in het verleden heeft dat de scholen weinig positieve publiciteit opgeleverd. Niet in de laatste plaats kost meewerken aan dit onderzoek tijd: ik vroeg directeuren om een interview van 45 minuten tot een uur met een lid van de directie, de godsdienstleerkracht én drie groepsleerkrachten. Omdat scholen in de regel niet reageerden op mijn schrijven heb ik standaard twee weken na het versturen van brief en mail telefonisch contact met de scholen gezocht. In veel gevallen kon naar aanleiding van dat telefoongesprek een afspraak worden gemaakt.

Een aantal scholen wilde voordat zij met deelname instemden, overleggen met de stichting of een identiteitscommissie²²⁵ van de school. Een dergelijk overleg leidde in de meeste gevallen tot afzegging van de afspraak.

Op de eerdergenoemde bijeenkomsten voor en door islamitische basisscholen voerde ik informele gesprekken met leerkrachten, bestuurders, ouders en oud-leerlingen. In die gesprekken kreeg ik de kans het voorlopige beeld van het islamitisch onderwijs dat ik in de eerste fase vormde, voorzichtig te toetsen. Door de informele gesprekken en het grote aantal interviews dat ik in de tweede fase afnam, veranderde mijn rol van die van leerling naar die van socratisch vragensteller (zie paragraaf 4.5.3).²²⁶ Het

²²⁵ Een aantal islamitische basisscholen kent een identiteitscommissie bestaande uit een of meer leerkrachten en ouders, de godsdienstleerkracht en een directielid om de islamitische identiteit binnen de school te waarborgen. Op websites van scholen wordt in nieuwsbrieven gesproken over de identiteitscommissie als een groep betrokkenen die de viering van islamitische feesten organiseert en veel hand- en spandiensten verricht. De identiteitscommissie op de school die weigerde mee te werken, lijkt echter ook als een adviesorgaan te worden geraadpleegd.

²²⁶ Gustaaf Bos, Antwoorden op andersheid: Over ontmoetingen tussen mensen met en zonder verstandelijke beperking in omgekeerde-integratiesettingen (Proef-

gevolg van die verschuiving was dat ik tijdens de interviews kritischer werd, vaker doorvroeg en respondenten vroeg hun opvattingen te relateren aan het voorlopige beeld dat ik inmiddels had opgebouwd. De verantwoording van die gespreksmethode volgt in paragraaf 4.5.

In deze tweede fase van het veldwerk werden de contacten voornamelijk gelegd met de directeur van de betreffende school en werden de respondenten in de meeste gevallen door de directeur aangewezen om aan het onderzoek mee te werken. De directeuren reageerden vaak positief op mijn verzoek om mij interviews te laten afnemen met een zo divers mogelijk doelgroep qua leeftijd, ervaring, geslacht, religieuze achtergrond en zowel leerkrachten uit onder- en bovenbouw. Het voordeel van die methode was dat ik automatisch ook respondenten trof met geen of weinig affiniteit met het onderzoeksthema. Dat maakte dat ik ook interviews afnam met leerkrachten die bijvoorbeeld niet bewust voor een islamitische basisschool hadden gekozen en met leerkrachten die in hun handelen niet altijd bewust bezig waren met de islamitische identiteit van de school. Ook de data uit die interviews zijn van grote waarde binnen het onderzoek omdat zij vanuit een ander perspectief naar de identiteit van de school kijken en omdat respondenten die minder bewust bezig zijn met de islamitische identiteit met een andere blik naar de school kijken.

Een nadeel van het feit dat leerkrachten door hun directeur werden gevraagd mee te werken aan het onderzoek is dat soms veel interviewtijd en overredingskracht nodig was om vertrouwen te winnen. Respondenten waren soms 's morgens pas op de hoogte gebracht van mijn komst, hadden eigenlijk geen ruimte in hun dagprogramma of zagen het gesprek met mij aanvankelijk als heimelijke inspectie door de directie of het bestuur.

schrift) (Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam 2016) 41, 51–52; T A Abma, G F Bos en H P Meininger, 'Perspectieven in dialoog. Responsieve evaluatie van beleid voor mensen met verstandelijke beperkingen en hun omgeving', *Nederlands Tijdschrift voor de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking* 2 (2011) 70–87.

Derde fase: 11 interviews op 4 scholen

Na 51 interviews trad een bepaalde mate van ‘verzadiging’ op. Daarmee wordt bedoeld, dat in interviews vanaf dat moment geen nieuwe opvattingen, inzichten of patronen werden gevonden.²²⁷ Nieuwe respondenten voegden natuurlijk wel hun persoonlijke verhalen aan het onderzoek toe, maar hun antwoorden pasten binnen de eerder gevonden patronen.

Na het bereiken van ‘deze mate van verzadiging’ ging de laatste fase van het veldwerk in, die liep van maart tot juli 2014. In deze fase werd de bereikte verzadiging getest door bewust scholen te benaderen met kenmerken die ik tot op dat punt miste in het onderzoek. Deze fase kan worden gezien als een replicatietoets.²²⁸ Voor deze toets zijn interviews afgenomen op een school van een middelgrote stichting die nog niet was vertegenwoordigd in het onderzoek, een school in een provincie die nog niet bij het onderzoek was betrokken en een school die in 2014 zeer recent was opgericht. Ook deze interviews leidden niet tot nieuwe inzichten. Om die reden kon gerechtvaardigd worden vastgesteld dat het ‘punt van verzadiging’ was bereikt, en de gevonden patronen geloofwaardig mogen worden geacht.²²⁹ Daarna werd het veldwerk beëindigd.

Non-respons

Acht van de 25 benaderde scholen werkten uiteindelijk niet aan het onderzoek mee. Onder deze scholen bevonden zich twee scholen die in de eerste fase van het onderzoek door respondenten zijn beschreven als ‘gesloten bolwerken’ en een derde school die als ‘orthodox’ werd aangeduid. Op de meeste scholen in de non-respons-groep was het een uitdaging om de directie aan de telefoon te krijgen. Volgens het van-het-kastje-naar-de-

²²⁷ Baarda, De Goede en Theunissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 165; Jansen, ‘De kwalitatieve survey. Methodologische identiteit en systematiek van het meest eenvoudige type kwalitatief onderzoek’; Tony Hak, ‘Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek’, *KWALON* 12 (2007) 5–13; Smaling, Adri, ‘Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek’, *KWALON* 14 (2009) 5–12.

²²⁸ Hak, ‘Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek’.

²²⁹ *Ibid.*; Smaling, Adri, ‘Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek’.

muur-principe heb ik soms wel vijf keer naar een school gebeld waarbij telkens de directie niet aanwezig was of in gesprek. Ik werd dan vaak gevraagd terug te bellen en ook op dat moment lukte het vervolgens niet een directielid te spreken. De meeste scholen die niet hebben meegewerkt, gaven aan door gebrek aan tijd niet te participeren. Bij één van de ‘gesloten bolwerken’ heb ik de indruk gekregen dat de school niet om principiële redenen weigerde mee te werken; mijn timing bleek helaas steeds ongelukkig. Op de andere ‘gesloten school’ zou de non-respons principieel geweest kunnen zijn. Het aantal verzoeken mee te werken aan onderzoeken ligt zeker op islamitische basisscholen erg hoog. Eén van de respondenten vertelde mij zeker tien verzoeken per week binnen te krijgen die varieerden van profielwerkstukken, tot bachelor- en masterscripties en proefschriften: ‘Ik kan [als directeur] echt niet alle aanvragen honoreren. Kijk, dit gesprek, dat moet je niet verkeerd opvatten, dit kost mij werktijd’, aldus een van de directeuren waarmee ik heb gesproken.

Ondanks verschillende pogingen een of meerdere scholen van stichting Noor in mijn onderzoek te betrekken is dat niet gelukt. Stichting Noor bestond, ten tijde van het onderzoek in 2013-2014, uit vier islamitische basisscholen in de provincies Utrecht en Flevoland. Ik kreeg geen reactie op de informatiebrief, de mail die ik stuurde en heb meerdere keren gebeld naar twee van de vier scholen van de stichting en geen contact met de directie gekregen.

Eén andere motivatie niet te willen deelnemen was dat meewerken aan het onderzoek de school weinig zou opleveren. De school die deze reden noemde, gaf aan, bij alle extra activiteiten altijd eerst te bedenken of het de school direct iets zou opleveren. Ik bleek niet in staat hen tot deelname te overtuigen.

4.4.3 Beschrijving van de respondenten

Ik heb op de meeste scholen gesproken met een directielid, de godsdienstleerkracht en drie groepsleerkrachten. Groepsleerkrachten zijn in dit onderzoek bewust sterk vertegenwoordigd omdat zij de identiteit van de school dagelijks verwezenlijken. Ik heb de directie gevraagd wat betreft leeftijd, geslacht, ervaring en religieuze achtergrond een zo divers mogelijke populatie groepsleerkrachten te selecteren. In bijna alle gevallen was ik

echter onvoldoende bekend in de school om te beoordelen of de variëteit onder het personeel daadwerkelijk was gedekt. Wel sprak ik op iedere school met uiteenlopende leerkrachten en bevatten de interviews uiteenlopende standpunten.

Om de anonimiteit van de respondenten te beschermen is in deze studie geen overzicht van meewerkende scholen of respondenten opgenomen met informatie over geslacht, leeftijd en andere persoonskenmerken. Wel bevatten Tabel 1, 2 en 3 informatie over de respondenten om een beeld te geven van de mensen die aan het onderzoek hebben meegewerkt.²³⁰

Achtergrond van de totale respondenten populatie

Tabel 1 op pagina 126 laat zien dat de groep respondenten voor het grootste deel uit groepsleerkrachten bestaat (39 van de 75 respondenten), waarbij leerkrachten uit de onder- en bovenbouw min of meer gelijk vertegenwoordigd zijn.²³¹ Groepsleerkrachten zijn in dit onderzoek bewust sterk vertegenwoordigd omdat zij het beleid op papier vertalen naar de werkelijkheid. Bovendien hebben zij dagelijks contact met leerlingen en ouders en regelmatig contact met directie en bestuur. Vanuit die positie zijn groepsleerkrachten bij uitstek in staat inzicht te geven in het proces van identiteitsvorming van islamitische scholen.

²³⁰ Vanwege de beloofde anonimiteit is een minimale groepsgrootte van vijf respondenten per achtergrondeigenschap gehanteerd. Wanneer het aantal respondenten met een bepaalde eigenschap kleiner is dan vijf, zijn zij opgenomen in de groep 'overig'.

²³¹ Onderbouw behelst groep 1 t/m 4, bovenbouw omvat groep 5 t/m 8. Sommige scholen maken onderscheid tussen onder- midden en bovenbouw, waarbij de onderbouw groep 1 en 2 omvat, groep 3, 4 en 5 worden aangeduid met de term 'middenbouw' en groep 7 en 8 'bovenbouw' worden genoemd. In dit onderzoek wordt de eerste verdeling aangehouden. Cumulatief onder- en bovenbouw is hoger dan het totale aantal groepsleerkrachten omdat één respondent zowel in de onder- als in de bovenbouw les gaf.

De andere twee groepen respondenten zijn directieleden (17) en godsdienstleerkrachten (12). In een aantal gevallen had een respondent naast een lesgevende taak ook de functie van intern begeleider. Tenslotte was er nog een aantal respondenten zoals (beleids-)medewerkers van de ISBO of basisschoolstichtingen dat is geïnterviewd in de eerste fase van het onderzoek.

De respondenten waren gemiddeld 13 jaar werkzaam in het onderwijs en hebben gemiddeld 7 jaar ervaring op de school waarover ik het interview afnam. De meeste respondenten kenden de school goed genoeg om mijn vragen te kunnen beantwoorden en met voorbeelden toe te lichten. Negen respondenten werkten één jaar of minder op de school, toen ik hen interviewde. Ook hun antwoorden zijn relevant; enerzijds omdat iemand met onbevangen blik zich nog kan verbazen over de gang van zaken, anderzijds omdat het de realiteit is dat een kind zowel les krijgt van leerkrachten die de school al lange tijd van binnen- en buiten kennen, als van iemand die voor het eerste jaar lesgeeft.

De onderzochte groep bestond voor 63% uit vrouwen en 37% uit mannen. De gemiddelde leeftijd lag met 40,6 jaar iets lager dan gemiddeld in het totale basisonderwijs.²³² Uit analyse van de personeelskenmerken van islamitische basisscholen blijkt dat de groep leerkrachten in de leeftijd tussen 25-35 jaar relatief sterk vertegenwoordigd is in het islamitisch onderwijs.²³³

Ook is gevraagd naar de levensbeschouwelijke achtergrond van de respondenten. Op die vraag gaven 21 respondenten een antwoord dat in dit onderzoek onder de term 'christelijk' wordt geschaard. Het betreft zowel praktiserende katholieken en protestants-christenen als respondenten die aangaven 'van huis uit christelijk' te zijn maar ofwel 'niet meer te praktiseren' of zichzelf 'van huis uit christelijk, maar nu agnost' noemen. Bij zeven

²³² Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Leeftijd van personeel in het primair onderwijs - Kengetallen - Onderwijs in cijfers' (2015) <<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/personeel/leeftijd-personeel>> [geraadpleegd 5 augustus 2016].

²³³ Cijfers zijn openbaar toegankelijk via scholenopdekaart.nl

respondenten is de religieuze achtergrond niet expliciet ter sprake gekomen.

De grootste groep respondenten is moslim (46 in totaal). Negen van hen zijn bekeerd tot de islam, die groep is hieronder en in het onderzoek apart benoemd omdat zij vaak een atheïstische, agnostische of christelijke opvoeding hebben gehad en vervolgens bewust voor islam hebben gekozen. Op basis van die gegevens wordt verwacht dat zij in het krachtenveld tussen islam en maatschappij een bijzondere positie innemen.²³⁴

Achtergrondkenmerken onderscheiden naar functie

In Tabel 2 op pagina 128 zijn de achtergrondkenmerken van de respondenten weergegeven waarbij onderscheid is gemaakt naar functie. De tabel maakt zichtbaar dat onder alle respondenten het aantal moslims onder de groepsleerkrachten verhoudingsgewijs het kleinst is (18 van de 39) en het aantal vrouwen verhoudingsgewijs juist het grootst (32 van de 39). De vraag naar het geboorteland en land van herkomst laat zien dat familie van ongeveer de helft van de groepsleerkrachten oorspronkelijk uit Nederland komt, veel meer dan de helft van de leerkrachten is zelf in Nederland geboren. Yusuf Altuntas, directeur van de ISBO, verklaarde desgevraagd dat steeds meer tweede en derde generaties moslims in het islamitisch onderwijs werken.²³⁵

De groep directeuren heeft in termen van dienstjaren de meeste onderwijservaring. Gelijktijdig zijn zij vaak het minst lang in dienst bij islamitische basisscholen. Op basis van de interviews heb ik het sterke vermoeden dat veel directeuren later in hun carrière een 'uitstapje' maken naar het islamitisch onderwijs. Negen van de 17 directeuren die ik interviewde, zijn bij het verschijnen van deze studie in 2018, niet langer werkzaam in het islamitisch onderwijs. Slechts twee van hen zijn met pensioen, de andere directeuren werken inmiddels op niet-islamitische basisscholen en

²³⁴ Anne Sofie Roald, *New Muslims in the European context: the experience of Scandinavian converts* (Boston: Brill 2004) 289–304; Gé Speelman, 'Continuity and Discontinuity in Conversion Stories', *Exchange* 35 (2006) 304–335, aldaar 304.

²³⁵ Gesprek met Yusuf Altuntas op 01-03-2015.

elders in het onderwijs. Ook in de interviews kwam naar voren dat onder directeuren in het islamitisch onderwijs relatief veel verloop is.

De man-vrouw verhouding onder de respondenten met een directiefunctie is min of meer gelijk. Dat geldt tevens voor de verhouding moslim - niet-moslim. Ook onder de groep directeuren is het aantal respondenten waarvan de huidige en vorige generatie in Nederland werd geboren relatief groot.

Dat ligt duidelijk anders bij de godsdienstleerkrachten. Die groep bestaat volledig uit moslims. Bovendien zijn de respondenten voor het merendeel afkomstig uit Marokko of Turkije. De groep godsdienstleerkrachten bestaat voor het merendeel uit mannen en werkt relatief lang op eenzelfde school.

Beschrijving van de respondenten

Om inzicht te geven in de mens die tijdens het interview tegenover mij zat zijn, onder de citaten in hoofdstuk 5 en 6 vijf geanonimiseerde kenmerken van de respondenten genoemd: functie binnen de school, religieuze achtergrond, herkomst, onderwijservaring en ervaring op deze school.

De *functie van de respondent* wordt relevant geacht omdat, zoals in paragraaf 5.3.1 beschreven zal worden, een relatie is gevonden tussen de functie van de respondent de positie in de dynamiek van de school. Eenvoudig gezegd hebben directeuren en godsdienstleerkrachten meer invloed op het beleid van de school en leerkrachten natuurlijk meer contact met leerlingen. De variabelen onder de noemer 'functie' zijn: (adjunct-)directeur, godsdienstleerkracht, leerkracht onder- en bovenbouw, intern begeleider (IB'er) en bovenschools bestuurder. Onder de laatste noemer zijn alle respondenten geschaard die ten tijde van het interview werkzaam waren bij de ISBO of bij een schoolbestuur maar niet direct bij één school betrokken waren.

De *religieuze achtergrond* wordt relevant geacht bij het lezen van de citaten omdat er een duidelijk verschil in standpunten is gevonden tussen moslims en niet-moslims werkzaam op islamitische basisscholen. De variabelen onder de noemer 'religieuze achtergrond' zijn: moslim, (moslim) bekeerling, agnost, christen, van huis uit christelijk en overig. Onder de noemer 'christen' heeft een respondent zichzelf als praktiserend christen, ka-

tholiek, protestant, gereformeerd of evangelisch beschreven. Een respondent waarbij 'van huis uit christelijk' staat, zei bijvoorbeeld christelijk te zijn opgevoed of niet meer te praktiseren. Onder de noemer 'overig' valt een klein aantal hindoes en atheïsten dat vanwege de belofde anonimiteit (zie paragraaf 4.4.3) is samengenomen.

Onder de noemer '*herkomst*' wordt het land van herkomst van de ouders van de respondenten benoemd. Hiervoor is gekozen omdat het voor het interpreteren van een citaat allereerst relevant lijkt om te weten of de respondent wel of geen migratieachtergrond heeft (zie ook paragraaf 6.1.1). Omdat respondenten bovendien regelmatig onderscheid maakten tussen de Turkse en Marokkaanse herkomst en relaties benoemden tussen die herkomst en bepaald gedrag of een bepaalde geloofsbeleving, worden de Turkse en Marokkaanse herkomst specifiek benoemd. De variabelen zijn daarom: Marokkaanse herkomst, Turkse herkomst, Nederlandse herkomst en overige herkomst. Onder de laatste noemer valt een groep Surinaamse respondenten en respondenten met andere herkomstlanden die in combinatie met de andere kenmerken mogelijk te herleiden zou zijn.

De *onderwijservaring* van de respondent wordt weergegeven omdat deze de voorbeelden die de respondent geeft in reactie op de interviewvragen in perspectief plaatst. De voorbeelden die de respondent kiest zijn in zijn ogen het vertellen waard. Vanuit die gedachte geeft de keuze van de voorbeelden inzicht in wat volgens de verteller 'goed' is.²³⁶ Het lijkt aannemelijk dat de hoeveelheid onderwijservaring die een respondent heeft, van invloed is op de voorbeelden die hij kiest; meer onderwijservaring biedt immers een grotere hoeveelheid praktijksituaties om als voorbeeld te presenteren en meer gelegenheid om excessen te relativiseren. Anderzijds hebben startende leerkrachten in een school nog de bijzondere eigenschap dat zij zich over dingen kunnen verbazen. Ook die invalshoek is interessant voor die onderzoek. De variabelen zijn daarom geclusterd in stappen van 10 jaar en een extra cluster voor startende leerkrachten: 0-2 jaar, 3-10 jaar, 11-20 jaar, 21-30 jaar en 30+ jaar onderwijservaring.

²³⁶ Dupont, *Identiteit is kwaliteit*, 198-209.

Om eenzelfde reden als onderwijservaring wordt ook de *ervaring op deze school* van de respondenten benoemd. Naar mate een respondent langer is dienst op een bepaalde school, put hij uit meer verhalen. De variabelen zijn net als bij het kenmerk hierboven: 0-2 jaar, 3-10 jaar, 11-20 jaar en 21-30 jaar ervaring op deze school.

Het *geslacht* van de respondent is omwille van de anonimiteit buiten beschouwing gelaten. Ik koos er in de citaten voor om de geslachtsnaam te gebruiken die gangbaar is voor de meerderheid van de respondenten: godsdienstleerkrachten zijn meestal mannelijk, groepsleerkrachten meestal vrouwelijk en bij directeuren is dat om het even. Verwijzingen naar geslacht van de respondent zijn in de citaten - waar mogelijk - geanonimiseerd. Een uitzondering op deze regel vormen citaten waarin het geslacht van de respondent of een collega duidelijk ter sprake komt, zoals bijvoorbeeld in een passage over kledingcode.

Kenmerken van de meewerkende scholen

De respondenten zijn in dit onderzoek geïnterviewd met betrekking tot de school waarop zij werken. Zij verwoorden niet alleen hun eigen stem maar vertellen via hun verhalen vooral ook het verhaal van de school. In Tabel 3 hieronder zijn de gegevens opgenomen van de negentien scholen die via de respondenten bij het onderzoek zijn betrokken. De tweede kolom toont de gegevens van het islamitisch basisonderwijs in het algemeen, de derde kolom bevat de gegevens van de doelgroep van dit onderzoek.

Uit de tabel blijkt dat kleine, middelgrote en grote scholen evenredig zijn vertegenwoordigd in het onderzoek. Op Flevoland na, zijn alle provincies met islamitische basisscholen gerepresenteerd in dit onderzoek. De respondenten werken voor verschillende stichtingen. Ondanks meerdere pogingen scholen bij het onderzoek te betrekken die geen deel uitmaken van de islamitische schoolbesturenorganisatie (ISBO), werkte slechts één school van buiten de ISBO mee.²³⁷

²³⁷ Het islamitisch onderwijs in Nederland kent negen scholen die geen lid zijn van de ISBO. Een deel van hen is bewust nooit lid van de ISBO geweest een ander deel is teruggetreden of geroyeerd vanwege een bestuurlijk geschil.

Het gebruik van interviewfragmenten

In hoofdstuk 5 en 6 worden interviews niet alleen geparafraseerd maar ook regelmatig letterlijk geciteerd. Dat doe ik om twee redenen.

Ten eerste omdat in de letterlijke woorden van de respondenten het meest duidelijk naar voren komt óf en zo ja, hoe zij spanning tussen islam en maatschappij ervaren. Tenzij specifiek aangegeven dat het een illustratief voorbeeld betreft, zijn alle gebruikte citaten representatief voor de scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen of voor een specifiek beschreven deel daarvan.

Een tweede reden om letterlijk te citeren is om de relatie tussen de ruwe data en de analyse controleerbaar te maken. Door veel citaten te gebruiken ontstaat een beschrijving van de islamitische basisscholen die zo dicht mogelijk bij de werkelijkheid blijft.

De citaten zijn de origineel uitgeschreven interviewteksten; een schriftelijk verslag van gesproken tekst inclusief onafgemaakte zinnen en gedachtecronkels en daardoor wellicht soms wat moeilijker te volgen. Enkele fragmenten zijn ingekort of ten behoeve van de anonimiteit aangepast door bijvoorbeeld de naam van de school te vervangen door [hier] en de naam van een dorp of stad te vervangen door [in deze omgeving of in deze stad]. Wanneer tekst is weggelaten uit het oorspronkelijke citaat duid ik weggelaten tekst aan met [...].

Veel moslims gebruiken Arabische woorden en islamitische termen in hun dagelijks taalgebruik. Bovendien worden voor religieuze termen, die bijvoorbeeld zijn verbonden aan het gebed, niet of zelden Nederlandse equivalenten gebruikt. Om die reden zijn in verschillende citaten Arabische woorden en islamitische termen opgenomen. Deze zijn allemaal onvertaald opgenomen. De betekenis wordt tussen haakjes of soms uitgebreider in een voetnoot toegelicht.

Ik heb geen verklaring voor het feit dat scholen buiten de ISBO moeilijk bij het onderzoek te betrekken waren.

Tabel 1: Achtergrondgegevens respondenten²³⁸

	Aantal (N=75)	
Functie ²³⁹	Groepsleerkracht	39
	<i>Onderbouw</i>	20
	<i>Bovenbouw</i>	21
	Directie	17
	Godsdienstleerkracht	12
	Intern begeleider	5
	Overig	5
	Ervaring in het onderwijs (gemiddeld)	13 jaar
In dienst op deze school (gemiddeld)	7 jaar	
Geslacht	Vrouw	47
	Man	28
Leeftijd (gemiddeld)	41 jaar	
Levensbeschouwelijke achtergrond	Moslim	46
	<i>Bekeerling</i>	9
	Christen	15
	<i>Van huis uit...</i>	13
	Agnost	6
	Overig (o.a. atheïst/hindoe)	8
	Geboorteland	
Nederland	47	
Marokko	11	
Turkije	5	

²³⁸ Vanwege de beloofde anonimiteit worden zeldzame achtergrond kenmerken van respondenten in deze en volgende tabellen niet expliciet gemaakt, zij zijn terug te vinden onder de noemer 'overig'.

²³⁹ Sommige respondenten hebben meer dan één functie en werken bijvoorbeeld in onder- én bovenbouw, vandaar dat het aantal cumulatief hoger is dan 75.

	Suriname	6
	Overig/onbekend ²⁴⁰	6
8. Land van herkomst ouders ²⁴¹	Nederland	30
	Marokko	16
	Turkije	18
	Suriname	6
	Overig/onbekend	5

²⁴⁰ In een aantal gevallen is het geboorteland of land van herkomst mij wel bekend, maar is het aantal respondenten met die achtergrond dermate weinig vertegenwoordigd in het islamitisch basisonderwijs dat vanwege de anonimiteitsgarantie richting de respondenten gekozen is die informatie hier niet weer te geven. In de interviews met bestuurders die in de eerste fase van het onderzoek zijn afgenomen is soms niet naar het geboorteland of land van herkomst gevraagd.

²⁴¹ Hier is de respondenten gevraagd naar het land van herkomst of het land van herkomst van hun ouders. Dit om in kaart te brengen of er sprake is van selectie van leerkrachten van een bepaalde etnische achtergrond binnen een school.

Tabel 2: Achtergrondgegevens uitgesplitst naar functie (groepsleerkrachten, directeuren en godsdienstleerkrachten)²⁴²

Achtergrond-gegevens	Groepsleerkrachten N=38	Directeuren N=17	Godsdienstleerkrachten N=13
Ervaring in het onderwijs	12 jaar	19 jaar	8 jaar
In dienst op deze school	7 jaar	6 jaar	8 jaar
Geslacht	Man 6	Man 8	Man 11
	Vrouw 32	Vrouw 9	Vrouw 2
Leeftijd	38 jaar	47 jaar	45 jaar
Levensbeschouwelijke achtergrond	Moslim 17	Moslim 9	Moslim 13
	<i>Bekeerling</i> 4	<i>Bekeerling</i> 3	<i>Bekeerling</i> 1
	Christen 12	Christen 3	
	Overig 9	Overig 5	
Geboorteland	Nederland 27	Nederland 12	Nederland 4
			Marokko 5
	Overig 11	Overig 5	Overig 4
Land van herkomst ouders	Nederland 19	Nederland 10	Nederland 1
	Marokko 4		Marokko 8
	Turkije 9		
	Suriname 5		
	Overig 1	Overig 7	Overig 4

²⁴² Het totale aantal respondenten bedraagt 75, de 7 respondenten die niet in dit overzicht zijn opgenomen vallen buiten de functiegroepen waarvan deze tabel verslag doet.

Tabel 3: Achtergrondgegevens scholen

Achtergrond-gegevens	Landelijk in 2015	Aantal IBS N=49	Doelgroep onderzoek	Aantal IBS N=19
Sociaal-geografische positie	Groningen	0	Groningen	0
	Friesland	0	Friesland	0
	Drenthe	0	Drenthe	0
	Overijssel	4	Overijssel	2
	Flevoland	2	Flevoland	0
	Gelderland	4	Gelderland	3
	Utrecht	3	Utrecht	1
	Noord-Holland	13	Noord-Holland	6
	Zuid-Holland	12	Zuid-Holland	3
	Zeeland	0	Zeeland	0
	Noord-Brabant	8	Noord-Brabant	2
	Limburg	3	Limburg	2
Schoolgrootte naar leerlingaantal	Klein (< 100) ²⁴³	11	Klein (< 100)	4
	Middelgroot (100-250) ²⁴⁴	22	Middelgroot (100-250)	7
	Groot (>250)	16	Groot (>250)	8
Stichting ²⁴⁵	SIPO	3	SIPO	1

²⁴³ Bij het vaststellen van het leerlingaantal passend bij de term 'kleine school' is gebruik gemaakt van de studie: M.I. Deunk en S. Doolaard, *Onderwijs op kleine scholen. Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving* (Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs 2014).

²⁴⁴ Het gemiddelde leerlingaantal op een basisschool lag tussen 2010 en 2015 op 222 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Aantal en omvang van instellingen in het primair onderwijs - Kengetallen - Onderwijs in cijfers' (2015) <<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen>> [geraadpleegd 5 augustus 2016].)

	SIPOR	4	SIPOR	1
	SIMON	11	SIMON	5
	El Amal	5	El Amal	1
	El Amana	5	El Amana	2
	Noor	4	Noor	0
	15 kleine stichtingen	17	15 kleine stichtingen	9
Lustrum van oprichting	1985-1990	11	1985-1990	4
	1991-1995	18	1991-1995	6
	1996-2000	1	1996-2000	1
	2001-2005	9	2001-2005	5
	2006-2010	3	2006-2010	1
	2011-2015	7	2011-2015	2
ISBO lid	Ja	42	Ja	18
	Nee	7	Nee	1
Excellente school ²⁴⁶	Ja	2	Ja	1
	Nee	47	Nee	18

4.5 Context van de interviews en rol van de onderzoeker

In deze paragraaf zet ik uiteen hoe de data binnen dit onderzoek zijn verzameld. Om een indruk te geven van de context waarin de interviews is afgenomen, wordt in paragraaf 4.5.1 de invloed van eerder onderzoek be-

²⁴⁵ Om de anonimiteit van de meewerkende scholen en respondenten te garanderen zijn 15 kleine stichtingen en éénpitters met gezamenlijk 17 scholen opgenomen onder het kopje '15 kleine stichtingen'.

²⁴⁶ Omdat de kwaliteit van islamitische basisscholen lange tijd veel ter discussie heeft gestaan, heb ik bewust ook een van de twee islamitische basisscholen in dit onderzoek opgenomen die in schooljaar 2013 het predicaat 'excellente school' behaalde. Het predicaat 'excellente school' wordt door de Inspectie van het Onderwijs toegekend aan scholen die allereerst kwalitatief goed onderwijs bieden en daarnaast een speciaal excellentieprofiel hebben.

schreven. In paragraaf 4.5.2 wordt het verloop van de interviews toegelicht. De rol van de onderzoeker staat centraal in paragraaf 4.5.3.

4.5.1 Invloed van eerder onderzoek

In het kader van een masteronderzoek²⁴⁷ interviewde ik in schooljaar 2008-2009 personeelsleden van vijf islamitische basisscholen van eenzelfde stichting met het doel de identiteit van de scholen binnen die stichting in kaart te brengen. De interviews die ik in het kader van mijn masteronderzoek afnam maken geen deel uit van dit onderzoek om een inhoudelijk open visie te behouden.

Ook heb ik in de eerste fase van het veldwerk (zie 4.4.2) bewust geen gebruik gemaakt van respondenten uit mijn eerdere onderzoek, maar ben ik bij mij nog onbekende stichtingen in een andere deel van Nederland begonnen.²⁴⁸ Daarnaast heb ik bewust geen gebruik gemaakt van de codelijst uit mijn masteronderzoek om ruimte te bieden aan nieuwe inzichten waartoe de omvangrijke steekproef binnen dit onderzoek aanleiding kon zijn.

Elementen uit mijn masteronderzoek heb ik in dit onderzoek opnieuw kunnen toepassen. Zo gebruikte ik de vragenlijst uit mijn eerdere onderzoek als basis voor de vragenlijst binnen dit huidige onderzoek. Bovendien bleek het netwerk dat ik destijds opbouwde ook voor dit onderzoek waardevol. Daarnaast heb ik het multidimensionele concept van schoolidentiteit uit mijn masteronderzoek overgenomen.²⁴⁹ Gedurende het veldwerk en het analyseproces heb ik ook wat betreft het concept van schoolidentiteit een open visie gehanteerd; ik stond open voor andere manieren om de data te structureren. Het veldwerk gaf daartoe echter geen aanleiding (zie paragraaf 4.5.3 en bijlage 2 ter onderbouwing).

²⁴⁷ M.M. Beemsterboer, *Identiteit van islamitische basisscholen (Master term paper)* (Leiden: Universiteit van Leiden 2010).

²⁴⁸ In de derde fase van het veldwerk (zie 4.4.2) is één school bij het onderzoek betrokken die ook deel uitmaakte van het masteronderzoek om de onderzoekspopulatie zo divers mogelijk te maken.

²⁴⁹ o.a. in Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam; De Wolff, Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*.

4.5.2 Verloop interviews

Vanaf de tweede fase van het veldwerk vonden de interviews plaats op de islamitische basisscholen waarop de respondenten werkzaam zijn. Soms zat ik daarbij in een aparte ruimte, bijvoorbeeld de koffiekamer, een leeg lokaal of het kantoor van de intern begeleider, en kwamen de respondenten naar mij toe. In andere gevallen liep ik van het ene naar het andere lokaal. De meeste interviews met groepsleerkrachten vonden plaats op het moment dat de godsdienstleerkracht de klas overnam, waardoor de respondenten tijd hadden voor het interview en deelname relatief weinig extra werkdruk opleverde.

Sommige respondenten waren door de directie lang van tevoren ingelicht over het feit dat het interview zou plaats vinden en waren op de hoogte van het thema van het onderzoek. Andere respondenten werden pas de ochtend voorafgaand aan het interview op de hoogte gebracht. Om dat verschil op te heffen, heb ik steeds uitgebreid de tijd genomen mijzelf voor te stellen en het onderzoek toe te lichten. Daarnaast heb ik tijdens de introductie benadrukt dat de anonimiteit van de respondent gegarandeerd is.

Hieronder leest u de introductie zoals ik die formuleerde in de vragenlijst. Deze tekst las ik tijdens de eerste interviews voor en vertelde ik in een later stadium van het veldwerk in eigen woorden.

Allereerst wil ik benadrukken dat ik dit onderzoek niet in opdracht uitvoer maar uit eigen interesse en begeleid door de Universiteit Leiden. Het resultaat van het onderzoek zal wel openbaar worden gemaakt, maar daarin worden geen namen genoemd. Ik zal mij ervoor inzetten dat het ook niet mogelijk is om te herleiden welke leerkracht welke uitspraak heeft gedaan. Kortom: u zult later niet door een ander kunnen worden aangesproken op de uitspraken die u in dit interview doet. Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Als u nu of halverwege het gesprek liever wilt ophouden, kunt u dat altijd aangeven.

In het komende uur wil ik graag met u praten over de identiteit van de islamitische school waarop u werkt en de veranderingen die in de

afgelopen jaren hebben plaatsgevonden. Ik ben benieuwd naar uw mening en naar uw persoonlijk verhaal.

Om de gegevens goed te kunnen verwerken, zal dit gesprek op recorder worden opgenomen. De opname wordt na verwerking en analyse van de gegevens gewist.

Heeft u nog vragen, voordat we aan het onderzoek beginnen?

Na deze introductie probeerde ik het gesprek relatief veilig en dichtbij te openen door iets dat mij in de school was opgevallen, zoals een tentoonstelling of een nieuwsbrief van de school te benoemen. Na de introductie ontstond vaak snel een ontspannen sfeer en bijna alle afgenomen interviews bevatten momenten die voelden als een ‘echt’ gesprek zonder de onnatuurlijke aanleiding die ons bij elkaar bracht. Ik ga hier in de volgende paragraaf uitvoeriger op in.

Anderzijds waren beide partijen zich continu bewust van het doel van het gesprek, hebben alle respondenten mij korte aantekeningen zien maken, gemerkt dat ik tegen het eind controleerde of alle onderwerpen aan bod waren gekomen en lag er een opnameapparaat op tafel. De interviews zijn stuk voor stuk prettige gesprekken geweest waarin de respondenten zich mijns inziens voldoende op hun gemak voelden om vrijuit te spreken.

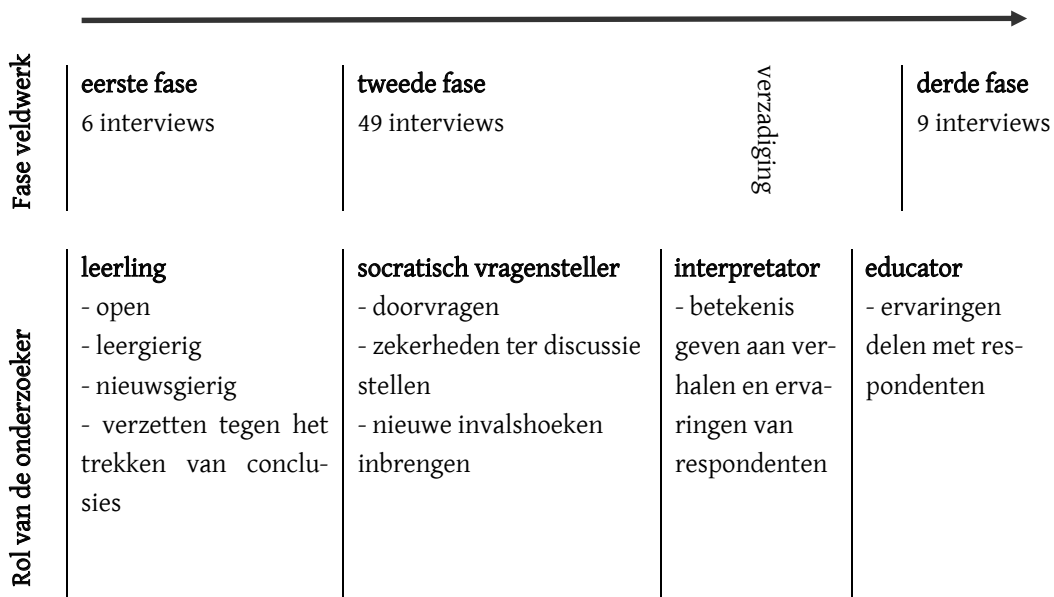
4.5.3 Rol van de onderzoeker

De halfgestructureerde aanpak van interviewen maakt het mogelijk dat mijn rol als onderzoeker tijdens het onderzoek langzaam is verschoven van een open, leergierige houding in het begin, naar een kritische, meer ervaren houding aan het eind van het veldwerk.²⁵⁰ De ontwikkeling van de rol

²⁵⁰ Tineke Abma onderscheidt vijf onderzoeksrollen passend bij de responsieve evaluatie methode. Van die methode wordt in deze studie geen gebruik gemaakt. Vier van de vijf rollen werken binnen deze studie wel verhelderend om inzichtelijk te maken hoe de positie van de onderzoeker is verschoven gedurende het onderzoek. Zie voor achtergrondinformatie (Bos, Antwoorden op andersheid; Abma, Bos en Meininger, ‘Perspectieven in dialoog’.)

van de onderzoeker is hieronder schematisch weergegeven in Figuur 8 en vervolgens nader toegelicht.

Figuur 8: Schematisch overzicht benadering respondenten en onderzoeksrollen



Tijdens de eerste fase van het veldwerk was mijn beeld van islamitisch onderwijs gevormd door mijn eerdere masteronderzoek. Dat onderzoek en mijn beeld waren gebaseerd op één stichting. Om mijn visie open te houden, zocht ik juist in de beginfase bewust naar respondenten die werkten op scholen die verschilden van mijn eerdere ervaringen met islamitisch basisonderwijs. Ik zag zowel overeenkomsten als verschillen. De nieuwe omgeving maakte dat mijn houding het best kan worden beschreven als die van 'leerling': open, leergierig en nieuwsgierig. Tijdens de eerste interviews vroeg ik nog niet veel door, week de volgorde van vragen weinig af van de interviewopzet, luisterde ik veel en observeerde ik. Zo vormde ik een voorzichtig beeld van de gang van zaken op islamitische basisscholen.

Toen in de tweede fase van het veldwerk het aantal afgenomen interviews en meewerkende scholen groeide, werd het eenvoudiger tot een af-

spraak te komen. De geselecteerde scholen zijn benaderd tot ‘verzadiging’ optrad (zie paragraaf 4.4.2).

Mijn onderzoeksrol veranderde in de tweede fase van ‘socratisch vragensteller’ naar ‘interpretator’; ik begon patronen te herkennen en werd daardoor tijdens interviews meer alert bij momenten van zwijgen en zoeken naar woorden, onduidelijkheden of tegenstrijdigheden in een verhaal. Dat werden voor mij aanwijzingen om voorzichtig door te vragen.

In enkele interviews heb ik respondenten aan het eind van het interview gevraagd te reageren op mijn schets van islamitisch onderwijs zoals ik die op dat moment kon geven, een houding die past bij de rol van interpretator. Dat leverde soms interessante nieuwe inzichten of nuances op die ik vervolgens meenam in volgende interviews.

Bovendien leerde ik door de veelheid aan respondenten en scholen talrijke oplossingsstrategieën kennen voor spanningsgebieden die op meerdere scholen speelden, zoals de omgang met het verbod op levende wezens bij het vak beeldende vorming, de omgang met melodie-instrumenten bij muziekonderwijs en de manier waarop op school wordt gesproken over het schudden van de hand of het dragen van een hoofddoek.

In de derde fase van het onderzoek ben ik door een aantal respondenten gevraagd hoe op andere scholen wordt omgegaan met een bepaalde spanning. Het feit dat ik daarop kon antwoorden, en de rol van educator kon innemen, zag ik als een bevestiging dat met het onderzoek ook waardevolle kennis voor de praktijk is verzameld.

Invloed van de onderzoeker

Het sociaal-constructivisme stelt dat de werkelijkheid wordt geconstrueerd in interactie.²⁵¹ Alleen al daarom is de persoon van de onderzoeker fundamenteel verweven met het onderzoek; de onderzoeker is tijdens de interviews voortdurend deel van de context. Door in deze paragraaf bewust mijn eigen rol in het onderzoek te beschrijven, wil ik onbewuste vertekening van de resultaten tegengaan.²⁵²

²⁵¹ Smaling en De Boer, *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*, 81, 85.

²⁵² Maso en Smaling, *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*, 80.

Gedurende het onderzoek hebben zowel mensen van buiten als van binnen het islamitisch onderwijs mij gevraagd naar mijn ervaring op islamitische scholen als niet-islamitische, blanke Nederlandse, vrouwelijke onderzoeker. Blijkbaar verwachtte men dat mijn religieuze achtergrond en geslacht tot lastige situaties zouden leiden. Zowel op de scholen als tijdens individuele interviews, heb ik me echter altijd welkom gevoeld. Toch attendeerde één van de respondenten mij erop dat ik als niet-islamitische vrouw bij meer orthodoxe godsdienstleerkrachten waarschijnlijk sociaal-wenselijke antwoorden zou krijgen:

<Respondent spreekt over een van de godsdienstleerkrachten binnen de stichting>

R: Hij denkt dat jij, omdat je de islamitische waarden niet erkent, nooit een goede leerkracht of directeur zult zijn. [...] Dat wat je [van de godsdienstleerkracht, MB] te horen hebt gekregen is een verpakking van iets wat hij zelf eigenlijk ook niet kan verkopen. Hij kan toch niet verkopen dat hij niet met je wil samenwerken omdat je een vrouw bent? Of dat je geen moslim bent? Dat is te gek woorden, dat kun je in een Nederlandse context helemaal niet zeggen.

I: Dat is moeilijk te zien moet ik zeggen, want ik vind dat hij mij met een behoorlijk open houding ontvangen heeft.

R: Dat is buitenkant.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
30+ jaar ondervijsservaring, 21-30 jaar op deze school

De hierboven geciteerde respondent is de enige die mij gedurende het onderzoek de indruk heeft gegeven dat het feit dat ik vrouw en niet-moslim ben, voor bepaalde respondenten belemmerend zou kunnen werken. Van een dergelijke gereserveerde houding heb ik tijdens de interviews met dergelijke respondenten zelf echter niets gemerkt. Uit de beschrijving van de respondenten in paragraaf 4.4.3 blijkt bovendien dat het merendeel van de leerkrachten op islamitische basisscholen bestaat uit vrouwelijke niet-moslims. Daarnaast is de populatie respondenten dermate omvangrijk dat ik meen erop te kunnen vertrouwen dat de massa zwaarder weegt dan de incidenten.

Het feit dat ik niet-moslim ben, heeft onderzoekstechnisch bovendien ook voordelen. Het maakt bijvoorbeeld dat mij bepaalde onderwerpen worden uitgelegd die voor een moslim vanzelfsprekend worden geacht.

Om mijn aanwezigheid binnen de scholen zo gemoedelijk mogelijk te laten verlopen heb ik er naar gestreefd de respondenten op integere wijze maximaal op hun gemak te stellen en een vertrouwensband te creëren. Dit deed ik door mij als bondgenoot op te stellen en de respondent te stimuleren verder te vertellen. Verder heb ik – om het ijs te breken – expliciet gebruik gemaakt van bepaalde kenmerken, bijvoorbeeld door te vertellen over mijn keuze voor de specialisatierichting ‘islam in het hedendaagse westen’ in Leiden. Vooral godsdienstleerkrachten waren aanvankelijk wat afstandelijk en reageerden positief wanneer ik vertelde of liet zien dat ik een stukje Arabisch kan lezen.

Bij bijna alle respondenten zorgde het feit dat ik werkzaam ben als leerkracht basisonderwijs dat bepaalde situaties weinig uitleg behoeven; op een bepaald niveau behoorde ik tot de in-group. Keerzijde daarvan is dat de data uit de interviews soms jargon bevatten dat eigen is aan het onderwijs, maar voor iemand buiten het onderwijs soms moeilijk direct te begrijpen. Dat heb ik opgelost door in hoofdstuk 5 achtergrondinformatie te verschaffen waar dat nodig is.

Ondanks deze ‘insider’-kenmerken, was mijn kennis van en ervaring met islamitische basisscholen beperkt, namelijk alleen gebaseerd op literatuurstudie en op mijn eerdere onderzoek en de interviews die ik binnen dit onderzoek afnam. Om mijn rol als outsider niet te benadrukken heb ik mij in de scholen geprobeerd aan te passen aan de omgeving. Tijdens de interviews heb ik bijvoorbeeld mijn voorkomen in kleine mate aangepast. Ik heb bewust meer bedekkende kleding gedragen dan gebruikelijk, met een hoog sluitend decolleté en wijdvallende kleding over mijn heupen. Van sommige respondenten kreeg ik op navraag echter de feedback dat mijn kleding niet voldeed aan de geldende ‘kledingcode’ die gold voor leerkrachten op de betreffende school:

R: We hebben een personeelsgids waarin we samen met de identiteitscommissie, de directeur en een bestuurder de kledingcode heel duidelijk op papier hebben gezet. [...] Voor de niet-moslims zijn we op dat

gebied niet zo heel moeilijk, maar we verwachten wel respect voor de identiteit van de school.

I: Mag dit? <ik wijs op mijn kleding, een strakke broek met daarover een hooggesloten, wijdvallende tuniek tot op de knie met lange mouwen en een sjaal over hals en borst>

R: Je broek is iets te strak. De rest is goed.

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Naast mijn kleding heb ik ook mijn houding enigszins aangepast. Zo leerde ik mijzelf aan om zelf geen hand aan te bieden, maar de begroeting van de respondent af te wachten, om op die manier niemand in verlegenheid te brengen. Verder heb ik me qua taalgebruik en in mijn voorkomen bewust meer bescheiden en ingetogen opgesteld dan mij eigen is.

Tenslotte toonde ik mij op islamitische basisscholen bereidwillig handen spandiensten te verlenen om de extra druk die deelname aan een interview met zich meebrengt te compenseren. Zo hielp ik met simpele dingen als het vegen van de klas of nakijken en heb ik op één school zelfs een half uur voor een klas gestaan.

4.6 Dataverzameling, opname en beheer

Om woordelijk uitwerken mogelijk te maken heb ik de interviews opgenomen met een digitale voicerecorder die tijdens de opnames op een tafel tussen de respondent en mijzelf lag. De kwaliteit van de opnames is in de meeste gevallen goed. In sommige gevallen leidden geluid van leswisselingen in een aangrenzend klaslokaal of spelende kinderen op het schoolplein tot momenten van onverstaanbaarheid. Vaak was dat tijdens het interview zelf duidelijk en is even gepauzeerd. In enkele gevallen waren kleine delen van het gesprek door deze achtergrondgeluiden onhoorbaar, en ontbreekt daardoor in de schriftelijke uitwerking een zin of deel van een zin.

De interviews heb ik grotendeels zelf met behulp van de opnamen woordelijk uitgetypt. Vijftien interviews zijn uitgewerkt door medewerkers van uitgetypt.nl en daarna door mij gecontroleerd. De data in de interviews zijn vervolgens geanonimiseerd door bijvoorbeeld namen van collega's te vervangen door een beschrijving van hun functie: onze godsdienstleer-

kracht, de directeur, mijn collega in de onderbouw, en dergelijke. Ook zijn plaatsnamen om die reden vervangen door algemene begrippen als ‘de stad’ of ‘het dorp’.

Tijdens het onderzoek zijn ook interviews afgenomen op een school met meerdere locaties. In dat interview wordt veel verwezen naar verschillen tussen de locaties. Om de anonimiteit van de respondenten en de locatie te waarborgen heb ik ervoor gekozen te spreken over ‘scholen onder hetzelfde bestuur’ omdat de voorbeelden soms vergelijkbaar leken en omdat op die manier het interview kan worden gebruikt.

De interviews en getypte uitwerkingen zijn genummerd en voorzien van een aantal algemene persoonskenmerken van de respondent. De bestanden zijn vervolgens gesegmenteerd (zie paragraaf 4.7.1) en daarna voor de analyse geïmporteerd in kwalitatieve analyse software ‘Kwalitan’.

4.7 Beschrijving van procedures en analyse

Omdat kwalitatief onderzoek in verschillende disciplines en met verschillende methodes wordt gebruikt, bestaat er geen eenduidigheid in gehanteerde termen.²⁵³ Om duidelijk te maken welke analysetechnieken zijn gebruikt en met welk doel, wordt in deze paragraaf uitgebreid verslag gedaan van het analyseproces.²⁵⁴

4.7.1 Segmentering

Voorafgaand aan de daadwerkelijke analyse zijn de ruwe data gesegmenteerd.²⁵⁵ Dat wil zeggen dat de tekst is opgedeeld in thematische, samenhangende kleinere delen. Een segment valt vaak, maar niet altijd, samen met een interviewvraag en antwoord. Vaak omvatten een interviewvraag en het antwoord daarop één thema. Soms leidt het antwoord op de ene vraag tot een verhaal over een ander thema. In zo’n geval is een extra segment gemaakt. De segmenten zijn zeer wisselend van lengte. De reden dat

²⁵³ Evers, *Kwalitatieve analyse*, 17.

²⁵⁴ Het onderzoek volgt de uitwerking van *thick analysis* zoals beschreven in: *Ibid.*, 50–129.

²⁵⁵ *Ibid.*, 50.

voor deze thematische ordening is gekozen, is dat de context van een uitspraak bewaard blijft. Tijdens het segmenteren zijn de 75 interviews in 1908 segmenten verdeeld.

4.7.2 Coderen

De 1908 segmenten zijn ingevoerd in Kwalitan, waarna aan ieder segment één of meer codes zijn toegekend met tot doel de dataset doorzoekbaar te maken. In de eerste fase van het codeerproces betreft dat achtereenvolgens vijf typen codes²⁵⁶: attribuut codes, open codes, thematische codes, auto codes en sub codes.²⁵⁷

Attribuut codes bevatten geanonimiseerde gegevens over de respondent. Het betreft functie, ervaring in het onderwijs, aantal jaar in dienst op de school waarop het interview werd afgenomen, geslacht, leeftijd, levensbeschouwelijke achtergrond, geboorteland en het land van herkomst van de ouders. Door het toevoegen van attribuut codes worden de achtergrondgegevens van de respondent aan ieder segment gekoppeld.

Vervolgens zijn *open codes* aan segmenten toegekend. Dit betreft 'beschrijvende codes' die puur het onderwerp van het segment verwoorden en daarbij exact (in vivo) of relatief dicht bij de exacte woorden van de respondenten blijven.²⁵⁸ Voorbeelden zijn: 'islam zegt' of 'islam schrijft voor'²⁵⁹, 'onze kinderen' en 'wij zijn'.

²⁵⁶ Ibid., 73–130; Johnny Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (3de druk; Los Angeles, California; Londen: SAGE 2016) 82–210.

²⁵⁷ De term 'open code' komt oorspronkelijk uit de Grounded Theory benadering van Glaser en Strauss waarvan in dit onderzoek geen gebruik wordt gemaakt. In tegenstelling tot de open code in de Grounded Theory worden met de term 'open code' in dit onderzoek codes bedoeld waarbij de exacte woorden van de respondent relevant lijken. Bij deze codes is daarom gekozen voor termen die dicht bij de exacte woorden van de respondent blijven. (Evers, *Kwalitatieve analyse*, 89.)

²⁵⁸ Ibid., 81.

²⁵⁹ De codes 'islam zegt' en 'islam schrijft voor' zijn in een volgende codeerronde op basis van inhoudelijke verwantschap samengevoegd tot 'islam zegt/islam schrijft voor'.

Daarna zijn *thematische codes* toegekend. Thematische codes zijn codes die voortkomen uit het literatuuronderzoek waarvan in deel A verslag is gedaan. Meer specifiek betreft het codes die voortkomen uit het multidimensionale concept van schoolidentiteit. Een voorbeeld van een thematische code is 'hoofddoek', 'godsdiensles' of 'Offerfeest'.

Auto codes tenslotte zijn codes die niet handmatig zijn toegekend maar met behulp van een zoekopdracht. De term 'auto code' heeft dan ook meer betrekking op de wijze waarop de code tot stand komt dan op de inhoud. Toen bij het bestuderen van een interview bleek dat ouders in sommige scholen een grote rol spelen bij de totstandkoming van de identiteit, zijn alle interviews doorzocht op het woord 'ouder(s)' en is de thematische code 'ouders' toegekend aan bijna alle door de computer geselecteerde segmenten. De software geeft een lijst met alle segmenten waarin het woord 'ouder(s)' voorkomt en de onderzoeker bepaalde vervolgens in welke gevallen de code wel en niet wordt toegekend. Op eenzelfde wijze zijn alle interviews doorzocht op bijvoorbeeld 'bestuur', 'stichting' en 'Diyanet' en 'Millî Görüş'.

Sub codes zijn codes die een initiële code nader verfijnen door de initiële code uit te breiden met een tweede woord.²⁶⁰ Tijdens het coderen van de eerste interviews kregen segmenten die spraken over het dragen van een hoofddoek de code 'hoofddoek'. Bij het achttiende interview kreeg ik de behoefte om te verduidelijken of er werd gesproken over het dragen van de hoofddoek uit eigen beweging of bijvoorbeeld als deel van de kledingcode. Zo ontstonden de codes: hoofddoek: verplicht', 'hoofddoek: niet verplicht' en 'hoofddoek: niet verplicht bij kinderen'. Op eenzelfde manier is de code 'aannamebeleid' in een later stadium verduidelijkt met de subcodes 'voor leerlingen' en 'voor personeel'.

Zo is deze eerste fase van het codeerproces beëindigd met 424 ontwikkelde codes. Drie interviews met zijn daarbij tijdelijk apart gezet om aan het eind van de analysefase als controlemiddel te fungeren (zie paragraaf 4.7.3).

²⁶⁰ Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers*, 77; Evers, *Kwalitatieve analyse*, 78.

4.7.3 Patroonanalyse

Na de eerste codeerronde zocht ik in de initiële codelijst naar relaties of patronen.²⁶¹ Daarbij zijn initiële codes hoofdzakelijk thematisch geclusterd in een boomstructuur. Hieronder zijn twee segmenten weergegeven waarin respondenten spreken over omgangsvormen.

Ik vind dat als je [niet-islamitische] mensen aanneemt, je ze best wat minimumregels mag voorleggen. Dat hebben alle scholen. Het mag best een bewuste keuze zijn om op een islamitische school te werken. Maar we moeten niet pretenderen dat als we een niet-islamitische leerkracht dusdanig aankleden en allerlei handelingen laten verrichten op onze school, dat onze kinderen daarvan betere moslims worden. [...] [Wij] hebben geleerd dat je niet moet zoeken in de uiterlijkheden, maar bij de intrinsieke kant.

bovenschools bestuurder, moslim, Turkse herkomst
21-30 jaar onderrwijservaring
codes: kledingcode

R: Nou, ik vind [de kledingcode] 's zomers vooral ingewikkeld als het heel warm wordt. Zoals ik het uitgelegd heb gekregen moeten de vrouwen tot over de elleboog bedekt zijn en ik zorg altijd tot op mijn enkels ongeveer. Later kregen we een protocol, dat hadden eigenlijk bij het tekenen van ons contract moeten krijgen, maar dat is niet gebeurd, en daarin stond dat je eigenlijk vanaf je nek tot je polsen... maar gelukkig zijn hier op school niet zo streng. Op zich, in de winter geen probleem, in de zomer vind ik het wel lastig.

I: Heb je daarom nu [juni] ook een sjaal om?

R: Ja. Ik stond vanmorgen eerst zonder sjaal voor de spiegel toen dacht ik: 'Nee, dit mag niet'.

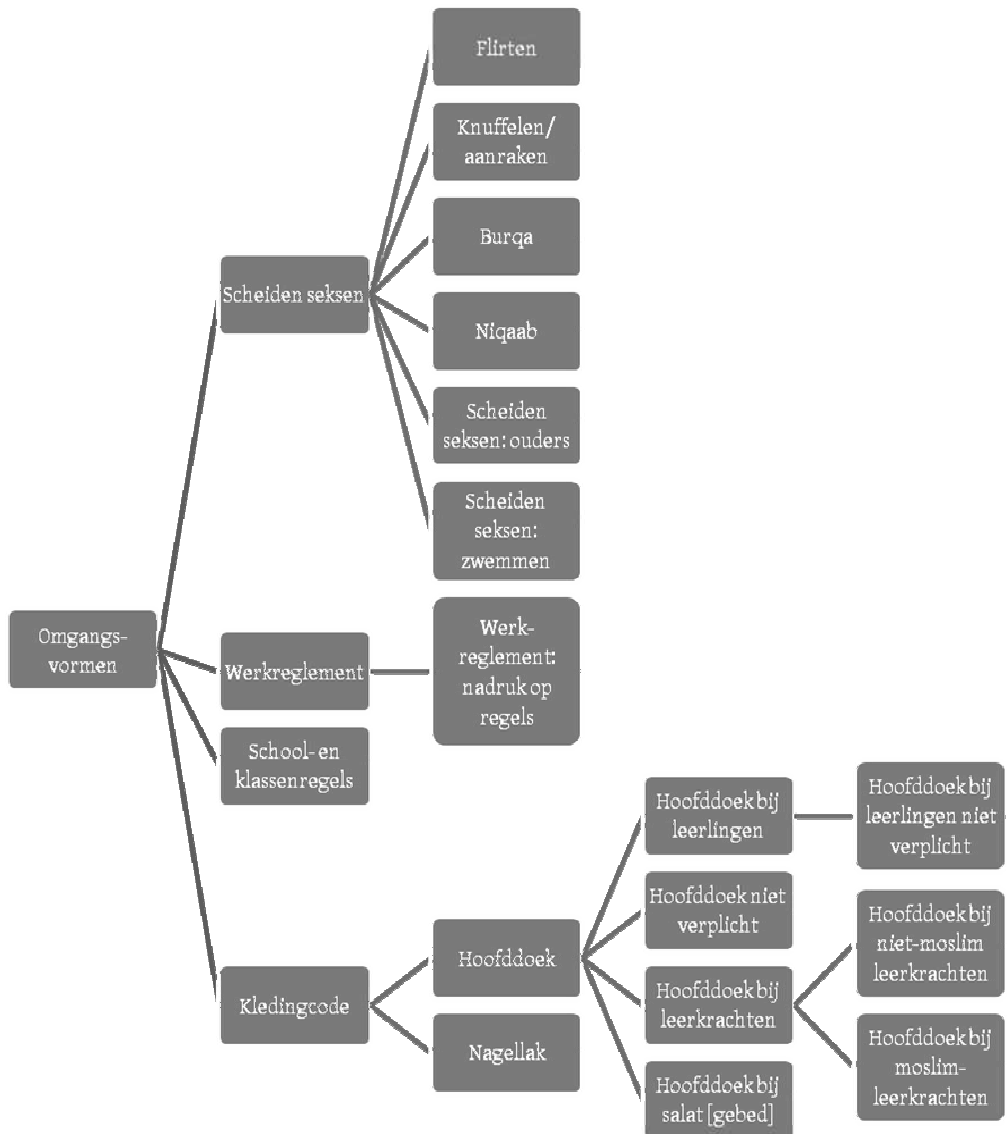
leerkracht bovenbouw, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst

3-10 jaar onderrwijservaring, 3-10 jaar op deze school

codes: kledingcode

²⁶¹ Evers, *Kwalitatieve analyse*, 94.

De initiële codes 'kledingcode', zoals in de segmenten hierboven, zijn geclusterd met de codes 'school- en klassenregels', 'werkreglement' en 'scheiden seksen' in de categorie 'omgangsvormen'. Zoals inzichtelijk gemaakt in de boomstructuur hieronder:



De categorie ‘omgangsvormen’ bevat derhalve verschillende segmenten die thematisch overeenkomen maar gelijktijdig grote interne variabiliteit kennen. Ditzelfde geldt voor de categorie ‘creatieve vorming’: alle segmenten binnen dat cluster spreken over ‘creatieve vorming’, maar de inhoudelijke visie op bijvoorbeeld ‘muzikale vorming’ en ‘het afbeelden van levende wezens’ verschilt.

Op eenzelfde wijze zijn alle initiële codes geclusterd tot een boomstructuur (zie Bijlage) die de basis vormt voor hoofdstuk 5 en 6. Het analyseproces is beëindigd toen alle codes waren behandeld. Het merendeel van de codes heeft een verklaarbare plaats in de boomstructuur gekregen. Een klein aantal codes was niet plaatsbaar en is derhalve opgenomen onder de noemer ‘overig’.

Deductief én inductief

Zoals hierboven beschreven nam ik bij het toekennen van de codes de interviewteksten als uitgangspunt. Tijdens het analyseren heb ik gezocht naar relaties en patronen. Die zoektocht kun je zowel inductief als deductief duiden. *Inductief* omdat ik initiële codes abstraheerde naar typologie of categorie zoals in het voorbeeld over omgangsvormen hierboven. *Deductief* omdat de dimensies van schoolidentiteit in mijn achterhoofd als structuur aanwezig waren. Ik ben echter niet deductief op zoek geweest naar theoretische concepten, de enige invloed van de dimensies binnen het onderzoek is dat ik ze vanaf het begin van het onderzoek heb willen gebruiken als manier om de gevonden data op schrift mee te structuren. De codelijst is gedurende het coderen en analyseren vormgegeven en stond niet voorafgaand aan het onderzoek vast.

Kwaliteitsmaatregelen

Om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten zijn vijf verschillende maatregelen getroffen:

Ten eerste heb ik gedurende het onderzoek een open en leergierige houding aangenomen de nieuwverworven kennis zo veel mogelijk tot zijn recht te laten komen.

Een tweede methode waarmee ik zelfreflectie stimuleerde en mijn interpretaties controleerde, was door regelmatig gesprekken te voeren met

mijn promotoren en andere universitaire medewerkers, collega-promovendi, collega's in het basisonderwijs (*peer debriefing*).²⁶² Juist door over het onderzoek te spreken met mensen van buiten het islamitisch onderwijs, werd duidelijk welke kennis voor mij vanzelfsprekend was geworden.

Een stap verder gaat de derde kwaliteitsmaatregel die werd genomen. Drie interviews heb ik na het coderen ontdaan van codes en vervolgens voorgelegd aan een andere, gepromoveerde onderzoeker met ervaring in kwalitatief onderzoek. Met behulp van de codeboom die voor dit onderzoek werd ontwikkeld heeft zij de drie interviews vervolgens gecodeerd. Vervolgens heeft een onderling gesprek plaatsgevonden waarin de gemaakte keuzes werden besproken. Toen de twee interviews vervolgens naast elkaar werden gelegd bleken de codes niet exact gelijk, maar in het nagesprek bleken we bij het overgrote merendeel van de segmenten inhoudelijk wel op één lijn te zitten. De onderlinge verschillen waren derhalve niet van fundamentele aard. Deze kwaliteitsmaatregel vergroot daarom de *intercodeursbetrouwbaarheid* van het onderzoek.

Ten vierde is tijdens het analyseren gezocht naar negatieve gevallen (*analytische inductie*) die het gebruik van de dimensies in twijfel zouden trekken. Deze zijn niet gevonden. Wel zijn er codes opgenomen in de boomstructuur die gedurende de analyse niet relevant bleken te zijn voor het beantwoorden van de hoofdvraag. Het bestaan van dergelijke initiële codes zie ik niet als een teken dat de deductieve aanpak vooringenomen is geweest. Zij zijn eerder het gevolg van een volledige verslaglegging van de interviews waarin ook zaken ter sprake kwamen die achteraf niet relevant blijken voor het beantwoorden van de hoofdvraag.

Ten slotte zijn uit elk van de drie onderzoeksfases twee interviews gekozen die zijn geormerkt en na het toekennen van initiële codes tijdelijk buiten het onderzoek gehouden. Na het clusteren van de codes is dit materiaal opnieuw bestudeerd. De codes uit de geormerkte interviews konden

²⁶² Baarda, De Goede en Theunnissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 200; Yvonna S. Lincoln en Egon G. Guba, *Naturalistic inquiry* (Beverly Hills: Sage Publications 1985) 308.

zonder moeite worden ingepast in de boomstructuur. Het geormerkte materiaal gaf geen aanleiding tot twijfel over de gehanteerde methode en technieken.

DEEL C
EMPIRISCH ONDERZOEK





In de hiernavolgende hoofdstukken wordt de theoretische basis gecombineerd met de data uit de 75 interviews die ik tussen april 2013 en september 2014 heb afgenomen op islamitische basisscholen. Ten behoeve van deze analyse vat ik de voorgaande hoofdstukken nog eens kort samen.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is:

Hoe verhoudt de religieuze identiteit van islamitische basisscholen zich tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?

In hoofdstuk 4 is schoolidentiteit gedefinieerd als:

datgene wat een school tot deze school maakt. Enerzijds door de aanwezige continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben, en anderzijds door de creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school, die op hun beurt handelen binnen het vermeende spanningsveld tussen islam en maatschappelijke context.

Islamitische basisscholen willen zowel aansluiten bij de islamitische thuis-situatie als voorbereiden op een toekomst in de maatschappelijke context. 'Islam' en 'maatschappelijke context' zijn daarom beide opgenomen in bovenstaande definitie, als krachten die de identiteit van islamitische scholen mede beïnvloeden. In hoofdstuk 4 is beschreven dat de 'maatschappelijke context' in dit onderzoek wordt beperkt tot de context zoals die wordt ervaren door de respondenten. Te denken valt daarbij aan de manier waarop over de scholen wordt gesproken in de media, de manier waarop niet-moslim leerkrachten worden aangesproken op feestjes wanneer ze vertellen op een islamitische basisschool te werken, de manier waarop directeurs worden benaderd in gemeentelijke overlegsituaties en de reacties van de buurt wanneer een islamitische basisschool in het lokale leegstaande schoolpand wordt gevestigd.

Islamitische basisscholen beroepen zich voor de religieuze identiteit van hun school op 'islam'. Dat de begrippen 'islam' en 'moslims' geen ho-

mogene groep aanduiden waarbinnen eensgezindheid bestaat over geloofsinhoud, geloofsuiting of geloofsbeleving is verduidelijkt met een beschrijving van de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland in hoofdstuk 2. Juist die grote diversiteit die op een islamitische school samenkomt zorgt soms voor ingewikkelde situaties en veel interne discussies. Want hoe bepaal je als school welke koers je volgt? Hoe spreek je een grote groep ouders aan en voorkom je dat een andere groep ouders zich gepasseerd voelt in hun geloofsbeleving?

Het wettelijke kader waarbinnen islamitische basisscholen functioneren is geschetst in hoofdstuk 3. Dat hoofdstuk eindigde met de conclusie, dat de ruimte en autonomie die Nederlandse bijzondere basisscholen krijgen voor de invulling van het onderwijs dat zij willen aanbieden, uniek is in Europa.

Schoolconcept: islamitische basisschool of basisschool op islamitische grondslag?

Belangrijk voor begrip van hoofdstuk 5 en 6 is het onderscheid tussen verschillende schoolconcepten. Om de afweging te omschrijven die islamitische scholen maken tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context, hanteer ik drie schoolconcepten die ik ‘gesloten’, ‘open’ en ‘pragmatisch’ noem.²⁶³ De schoolconcepten betreffen een geheel aan gedragingen binnen een school die mij aanleiding gaven de school als ‘open’, ‘gesloten’ of ‘pragmatisch’ te categoriseren. Naast de drie schoolconcepten werd in de analysefase bovendien een algemene tendens richting één van die typen gevonden. De schoolconcepten en de tendens overstijgen de vijf dimensies van schoolidentiteit. De schoolconcepten en de tendens worden hieronder toegelicht, voordat in concreet wordt gestart met de bespreking van de levensbeschouwelijke, maatschappelijke en organisatorische di-

²⁶³ Het onderscheid tussen scholen met een open of gesloten schoolconcept komt onder andere naar voren in het werk van Geurt van Hardeveld (2003), daaraan heb ik met het ‘pragmatische’ schoolconcept een derde tussencategorie toegevoegd. De betekenis van de schoolconcepten heb ik uitgewerkt naar de specifieke situatie van islamitische basisscholen in Nederland. (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 59.)

mensie in hoofdstuk 5 en de pedagogische en onderwijskundige dimensie in hoofdstuk 6.

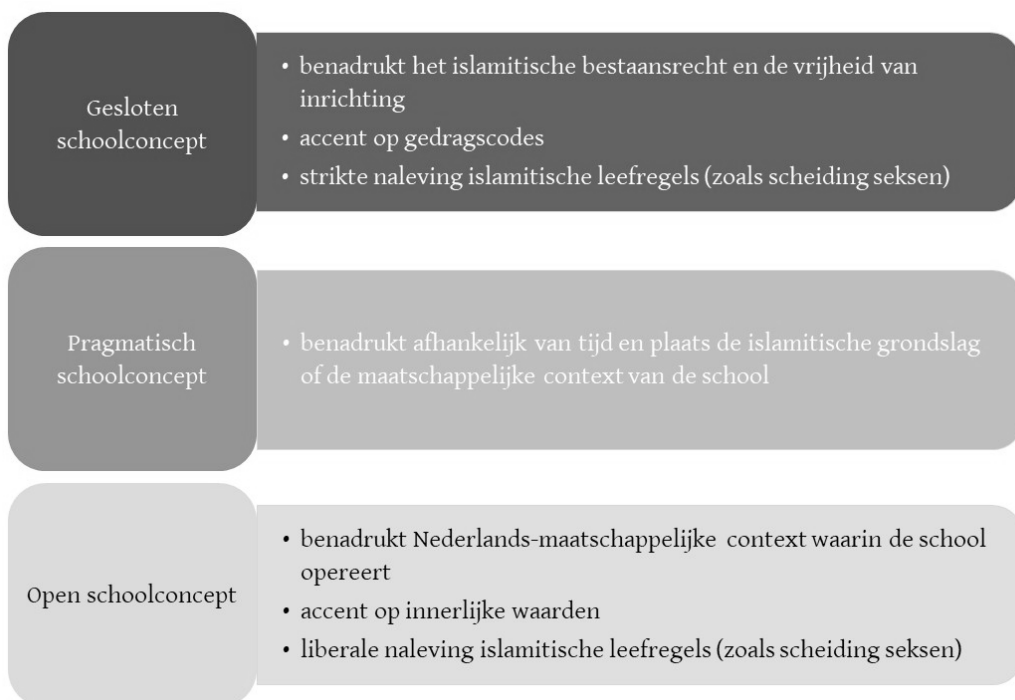
Op scholen met een *gesloten schoolconcept*²⁶⁴ De scholen beschrijven zichzelf dan ook als ‘islamitische basisscholen’, waarbij de islamitische grondslag als bestaansrecht van de school wordt benadrukt. Dit betreft scholen die zich in grote mate beroepen op de vrijheid van inrichting. In de praktijk kun je scholen met een gesloten schoolconcept onder meer herkennen aan een strikt geformuleerde en gehandhaafde kledingcode, relatief weinig afbeeldingen van levende wezens in de school en scheiding tussen seksen.

Aan het andere uiterste van het spectrum staan scholen met een *open schoolconcept*. Zij beschrijven zichzelf als Nederlandse basisschool op islamitische grondslag. De Nederlandse context en de taak van de school om kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland staan centraal op deze scholen. De islamitische grondslag geldt als inspiratie tot handelen waarbij de Nederlandse context continu wordt meegenomen in de besluitvorming. Deze scholen lijken in uitvoering meer op andere Nederlandse basisscholen dan de islamitische basisscholen met een gesloten schoolconcept.

Het verschil tussen islamitische scholen met een open schoolconcept, enerzijds, en openbare en andere bijzondere basisscholen anderzijds, schuilt in de islamitische schoolpopulatie en het navolgen van bepaalde religieuze rituelen, zoals het islamitische gebed en het vieren van islamitische feestdagen.

²⁶⁴ Eerder onderzoek naar islamitische basisscholen hanteerde voor het onderscheid tussen open en gesloten scholen ‘georiënteerd willen zijn op orthodox (hanafitisch)/liberaal (malikitisch) islamitische stromingen’, onderscheid tussen Marokkaanse of Turkse oprichters (beide in W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, *Muslims in Nederland* (Bohn Stafleu Van Loghum 1997) 164.) of orthodox politieke salafisten, apolitieke salafisten en liberalen (Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 138–142.). Ook in gemeente- en inspectiedocumenten wordt een onderscheid gemaakt tussen orthodoxe en liberaal islamitische scholen. Vanwege de connotatie van enkele van deze begrippen, heb ik gekozen voor de meer neutrale termen ‘open’ en ‘gesloten’ schoolconcept.

Vanzelfsprekend is de werkelijkheid niet zo zwart-wit. Van de negentien scholen die in het kader van dit onderzoek zijn bezocht, is er één te beschrijven als hoofdzakelijk ‘gesloten’ en twee als hoofdzakelijk ‘open’. Bij de overige scholen zien we een hybride situatie waarbij een school op enkele gebieden ‘open’ is, en op andere gebieden ‘gesloten’. De termen ‘open’ en ‘gesloten’ schoolconcept zijn daarom het best te lezen als methodologisch hulpmiddel. Om de nuance tussen de schoolconcepten te benadrukken zal in de hiernavolgende hoofdstukken veel gesproken worden over scholen met een ‘meer gesloten’ of een ‘meer open’ schoolconcept. De meeste scholen hanteren een *pragmatisch schoolconcept*. Zij bewegen zich tussen deze twee uitersten en geven afhankelijk van tijd en plaats óf meer gewicht aan islam óf meer aan de maatschappelijke context (zie Figuur 9).



Figuur 9: Schematisch overzicht schoolconcepten

Algemene tendens van gesloten naar open schoolconcept

In de interviews spraken respondenten regelmatig over een ontwikkeling van een meer gesloten schoolconcept in de beginjaren van een school naar

een meer open schoolconcept op het moment van interviewen. De eerste islamitische basisscholen legden het accent sterk op islamitische normen en waarden en specifiek islamitische uitingsvormen²⁶⁵; in reactie op de beperkte ruimte die zij op bestaande scholen ervoeren om zichzelf te zijn, namen zij de ruimte waar ze wettelijk recht op hadden.²⁶⁶ De eerste bestuurders waren vaak sterk betrokken bij de school en veel in de school aanwezig, maar hadden weinig bestuurlijke kennis of ervaring en namen de situatie in hun thuisland als referentiekader.²⁶⁷ Veel niet-moslim leerkrachten voelden zich onvoldoende verbonden met de eerste scholen en bleven er vaak maar kort werken.²⁶⁸ De optelsom van het gebrek aan bestuurlijke ervaring, het accent op vorm en het gebrek aan continuïteit onder het personeel voedden berichtgeving in de media over bestuurlijke misstanden en angst voor segregatie. Vanaf het begin van de 21^e eeuw is echter een traject ingezet waarin de scholen het accent verlegden van vorm naar inhoud, gesteund door het aantreden van goed geschoolde bestuurders.²⁶⁹

De respondenten die spraken over de ontwikkeling van gesloten naar open schoolconcept werkten op een school met een relatief lange geschiedenis. Ze beschreven vooral een verandering in kledingvoorschriften die mettertijd minder strikt werden. Het citaat hieronder is een representatief voorbeeld:

²⁶⁵ Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', 91.

²⁶⁶ Shadid en Van Koningsveld, *Muslims in Nederland*, 161-167.

²⁶⁷ Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de openbare school in Nederland*, 63; Budak, 'Richting, stichting en inrichting van de eerste islamitische basisschool. Een proces van af- en toe-stemmen'; Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 214.

²⁶⁸ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 143; Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 143, 148; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2*, 14-15, 17, 19.

²⁶⁹ Van Velzen en De Vijlder, *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken!*

[In de beginperiode was] deze school, in mijn ogen vrij fundamentalistisch [...] [Het was een] periode waarin [alle vrouwelijke leerkrachten] verplicht een hoofddoek moesten dragen, enzovoorts. Ik heb goed contact met de voormalig adjunct-directeur [...]. Ik moet er niet aan denken dat ik een collega verplicht een hijāb [hoofddoek] te dragen. Ben je gek of zo? Daar ben ik pertinent tegen! In de afgelopen decennia is de populatie hier op school veranderd; zowel de leerkrachten, als de leerlingen.

directeur, bekeerling, overige herkomst
11-20 jaar ervaring, 3-10 jaar ervaring op deze school

De respondenten schetsten een ontwikkeling van een gesloten schoolconcept met een focus op islamitische rituelen en uiterlijkheden toen de school net was gesticht, naar een meer open schoolconcept waarin meer discussie plaatsvindt en de intentie centraal komt te staan. ‘We zijn soepeler, leuker’ geworden, zei een van de respondenten. Een dergelijke verschuiving van nadruk op uiterlijkheden naar meer verinnerlijking van islamitische waarden is representatief voor de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken.

Verschillende onderzoeken naar opvoedingsdoelen van ouders met een migratieachtergrond tonen eenzelfde ontwikkeling: van de vrij autoritaire, culturele en normatieve opvoeding die zij zelf hadden en in het land van herkomst vaak nog gebruikelijk is, naar een meer democratische, intentionele opvoeding zoals gebruikelijk in de Nederlandse context.²⁷⁰ In een autoritatieve, intentionele opvoeding geeft de opvoeder een meer sturende, stimulerende rol en is er aandacht voor de autonomie van een kind. Dit type opvoeding is meer gericht op succesvol functioneren in de Nederlandse maatschappij waarin van mensen verwacht wordt dat zij zelf richting en

²⁷⁰ Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Entzinger en Doureljn, *De lat steeds hoger*, 56–57; Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237.

sturing kunnen geven aan hun leven.²⁷¹ Deze opvoedingsstijl geeft meer ruimte voor de autonomie van het kind en legt daarom de betekenis van regels uit en probeert door sturing en stimulans te bereiken dat kinderen ‘als uit zichzelf’ het gewenste gedrag gaan vertonen.

²⁷¹ Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Entzinger en Dourelijn, *De lat steeds hoger*, 56–57; Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237.



Hoofdstuk

5



5 Dynamiek in de totstandkoming van de gewenste identiteit

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de levensbeschouwelijke dimensie, de maatschappelijke dimensie en organisatorische dimensie behandeld. Deze drie dimensies hebben betrekking op het denken *over* identiteit. Gezamenlijk vertegenwoordigen zij de dynamiek die leidt tot de totstandkoming van de gewenste schoolidentiteit. De wijze waarop deze gewenste identiteit concreet wordt beleefd en uitgevoerd, wordt hierna besproken in hoofdstuk 6.

5.1 Levensbeschouwelijke dimensie

De levensbeschouwelijke dimensie omvat de gedeelde opvattingen en waarderingen voortkomend uit de islamitische levensbeschouwing van alle betrokkenen binnen de schoolgemeenschap.²⁷² De levensbeschouwelijke dimensie richt zich vooral op het direct religieus geïnspireerde handelen: het bidden, feest- en gedenkdagen en de concrete invulling van de godsdienstles. Daarbij zal steeds de verhouding tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context centraal staan. Daarmee draagt deze paragraaf bij aan de beantwoording van drie subvragen:

- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?

²⁷² Geurt van Hardeveld schaaft ook het schoolconcept onder de levensbeschouwelijke dimensie. Omdat in dit onderzoek bleek dat het schoolconcept niet alleen van invloed is binnen de levensbeschouwelijke dimensies maar juist doorwerkt in alle dimensies, zijn de verschillende schoolconcepten al geïntroduceerd bij de introductie van deel B. (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 53.)

- c) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de manier waarop zij omgaan met - wat zij bezien als - niet-islamitische feesten?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Deze paragraaf valt in vier delen uiteen. Paragraaf 5.1.1 beschrijft de invulling van gebed, feest- en gedenkdagen op islamitische basisscholen. In paragraaf 5.1.2 wordt beschreven hoe wordt omgegaan met Nederlandse feest- en gedenkdagen. In paragraaf 5.1.3 staat de inhoud van de godsdienstles centraal en de impliciete invloed van de maatschappelijke context daarop. En in paragraaf 5.1.4 tenslotte, wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de levensbeschouwelijke dimensie kort samengevat.

5.1.1 Islamitische rituelen en feestdagen

Opvallend is dat bijna alle respondenten aan het begin van de interviews benadrukten een ‘gewone’ school te zijn, vergelijkbaar met andere bijzondere scholen in Nederland. Zoals in het citaat hieronder:

Islamitisch onderwijs [is] eigenlijk precies hetzelfde als katholiek onderwijs. Alleen kwam op de katholieke school waar ik heb gezeten één keer per week de pastoor langs om je voor te bereiden op je communie of op het vormsel en hier is het de godsdienstleerkracht die één uur per week de klas overneemt en de kinderen iets over de islam leert.

leerkracht bovenbouw, christelijk opgevoed,
Nederlandse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

Respondenten benadrukten dat op islamitische basisscholen wordt gebeden en godsdienstles wordt gegeven, net als op andere bijzondere basisscholen. Op islamitische basisscholen worden verder niet de christelijke feesten, maar islamitische feesten gevierd. De respondenten leken met deze vergelijking spanning uit de lucht te willen halen. Vragen over de con-

crete invulling van de levensbeschouwelijke dimensie beantwoordden de respondenten vooral feitelijk. Dit in tegenstelling tot andere dimensies, waarbij de respondenten vaker zochten naar woorden en de werkelijkheid leken te verdedigen tegenover een sociaal wenselijk beeld. De respondenten leken te ervaren dat de maatschappij geen moeite heeft met gebed, feest- en gedenkdagen en godsdienstles, maar vooral met invloed van islam op andere dimensies van onderwijs.

Een religieuze invulling van bidden, feest- en gedenkdagen is de norm op islamitische basisscholen. Al vanaf de kleuterklas worden kinderen in de godsdienstles vertrouwd gemaakt met het rituele gebed (*salāt*) en leren kinderen persoonlijke gebeden (*du'ā's*) zeggen op de daartoe gepaste momenten zoals in de pauze voorafgaand aan de lunch.²⁷³ Vanaf de bovenbouw wordt de *salāt* één keer per dag door de kinderen gezamenlijk uitgevoerd. Naast deze vormen van gebed wordt dagelijks tijdens de dagopening en -sluiting uit de koran gereciteerd. Deze religieuze handelingen nemen in totaal 20-25 minuten per dag in beslag.

Overigens gingen respondenten soms wel in verdediging over de totale tijdsinvestering in islamitische rituelen; ze legden uit hoe gebedsmomenten zodanig werden vormgegeven dat zij de lestijd zo min mogelijk onderbreken. Blijkbaar ervaren de respondenten weerstand in de Nederlandse maatschappij tegen een te grote tijdsinvestering in rituelen, terwijl de tijd die aan religieuze vorming wordt besteed wettelijk gezien niet aan een maximum is gebonden.²⁷⁴

²⁷³ Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 141; L. Gardet, 'Du'ā', in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).

²⁷⁴ Vanwege de vrijheid van inrichting staat het bijzondere scholen vrij, zelf het aantal uren te bepalen dat zij hieraan besteden; net zoals voor bijvoorbeeld taal, rekenen, gym en aardrijkskunde. In de praktijk wordt doorgaans ongeveer 10-15% van de totale lestijd op islamitische basisscholen besteed aan religieuze vorming: te weten godsdienstonderwijs, gebeden en feest- en gedenkdagen. (Deze berekening is gebaseerd op de interviews en online schoolgidsen.) (Helmerts, 'De vrijheid van onderwijs (artikel 23 GW)').

Daarnaast wordt op islamitische basisscholen stilgestaan bij de *ramaḍān* en de twee belangrijkste islamitische feesten: *ʿīd al-Fiṭr*, het Suikerfeest (letterlijk het feest van het verbreken van de vasten) en *ʿīd al-Aḍḥā*, het Offerfeest.²⁷⁵ Tijdens de *ramaḍān* vasten de moslimleerkrachten en worden kinderen gecompimenteerd als zij één of meerdere dagen vasten. Er geldt voor jonge kinderen immers geen verplichting tot deelname. In de praktijk is het gebruikelijk dat de leerlingen in groep 7 en 8 het merendeel van de maand of de hele maand vasten. Gedurende de maand *ramaḍān* wordt buiten de reguliere godsdienstlessen extra aandacht besteed aan het geloof.

Alle islamitische scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen organiseren op één van de avonden in de *ramaḍān* *ʿiftār*-maaltijd waarbij na zonsopgang gezamenlijk met ouders en soms met mensen uit de buurt, het vasten wordt verbroken. De respondenten beschreven dergelijke maaltijden als een bijzonder mooi moment, soms zelfs als hoogtepunt uit hun carrière en als een moment waarop ze echt trots waren op de identiteit van de school. Zoals de directeur hieronder:

I: Als je nu terugdenkt aan jouw werk in het islamitisch onderwijs kun je dan een situatie noemen waarin je trots was op het feit dat je op een islamitische school werkt?

R: [Ik had] een avond georganiseerd, dat deed ik elke ramaḍān, en dan nodigde ik de hele buurt uit, iedereen met wie we samenwerkten, mensen van de gemeente, hulpverlenende instellingen en dergelijke. En die kwamen toen langs en er was zo'n vreedzame sfeer, en het voelde gewoon zo lekker en het was zo gezellig. Toen had ik ook dat gevoel van trots op de school, op onze gemeenschap.

²⁷⁵ Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 159; Dick Douwes, Martijn de Koning en Welmoet Boender ed., *Nederlandse moslims: van migrant tot burger* (Amsterdam: Amsterdam University Press 2005) 61–64; John L. Esposito, Dalia Mogahed en Nicoline Nanette Alexandra Timmer, *Wie spreekt namens de islam? wat een miljard moslims werkelijk denken* (Tilburg: De Wereld 2008) 24–26; Annemarie Schimmel, *Het islamitische jaar: kalender en feesten* (Baarn: Ten Have 2003) 118–119, 137–141.

directeur, bekeerling, Nederlandse herkomst,
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Islamitische scholen vieren zowel het Suikerfeest, *īd al-Fiṭr* (afsluiting van de *ramadān* als het Offerfeest, *īd al-Aḍḥā* (afsluiting van de jaarlijkse pelgrimage naar Mekka) met de kinderen op school. Daarnaast kiezen de scholen vaak één van beide feesten om grootschalig, met kinderen én ouders samen te vieren. Voor die gelegenheid wordt het gebouw versierd (zie Figuur 10) en wordt gezamenlijk gegeten. Daarnaast verzorgen de kinderen voorstellingen en op sommige scholen krijgen de kinderen van elkaar of van de school een cadeautje.



Figuur 10: Een versierd schoolgebouw voor het Offerfeest²⁷⁶

Het Suikerfeest en Offerfeest zijn de enige twee islamitische feesten met een koranische basis; alle andere feesten die door moslims worden gevierd hebben die koranische basis niet en dat is exact de reden waarom over die

²⁷⁶ Afbeelding is afkomstig van http://www.elwahda.nl/index.php/gallery/image_full/7722/, geraadpleegd op 4-4-2017. Copyright van de foto ligt bij El Wahda.

feesten verdeeldheid bestaat onder moslims.²⁷⁷ De geboortedag van de Profeet (*mawlid*(Arabisch)/ *mevlid kandili* (Turks), werd door de respondenten steevast als voorbeeld genoemd van een twistpunt binnen de schoolpopulatie.

Om te illustreren hoe op een islamitische basisschool wordt omgegaan met de onderlinge diversiteit is het van belang even kort in te gaan op de achtergrond ervan.

Mawlid an-nabi, is zowel de geboorte- als de sterfdag van de Profeet Mohammed.²⁷⁸ Na zijn dood is een traditie rond zijn leven ontstaan waarin ook het vieren van zijn geboorte een rol kreeg. Deze dag wordt door vele moslims aangegrepen om het morele leven van de Profeet als voorbeeld te nemen. Het vieren van *mawlid* is relatief laat in de islamitische geschiedenis ontstaan, pas rond de 5^e eeuw na het overlijden van de Profeet (12^e eeuw AD). Vanwege die late introductie zien orthodoxe theologen en moslims die een zuiver geloof nastreven, de viering van *mawlid* als een typisch voorbeeld van menselijke innovatie (*bid'a*); iets waar je je als goede moslim niet mee in zou moeten laten. Moslims die de geboortedag vieren doen dat door gedurende de dag heldendichten te zingen waarin de goede eigenschappen van Mohammed worden geroemd. Verder trekt men mooie kleding aan en worden bijzondere gerechten gekookt die aan de Profeet worden opgedragen en onder de armen en de gasten worden verdeeld.²⁷⁹

Op islamitische basisscholen zitten kinderen uit zowel gezinnen waarin *mawlid* feestelijk wordt gevierd als uit gezinnen die het vieren van *mawlid* streng afkeuren. Ook de moslimleerkrachten verschillen in de positie die zij innemen ten opzichte van *mawlid*. De godsdienstleerkracht hieronder verwoordde de verschillende gevoelens die onder ouders en kinderen op school leven over *mawlid*:

²⁷⁷ Schimmel, *Het islamitische jaar*, 15.

²⁷⁸ De verhouding tussen sterf- en geboortedag ligt nog iets genuanceerder, zie: Schimmel, *Het islamitische jaar*, 69–71.

²⁷⁹ H. Fuchs, F. de Jong en J. Knappert, 'Mawlid (a.), or Mawlūd', in: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012); Schimmel, *Het islamitische jaar*, 69–86.

In groep 3 hadden we al het gesprek daarover. Ik zei tegen de kinderen dat het binnenkort een bijzondere dag is en of er iemand wist waarom. De kinderen die het thuis heel uitgebreid vieren, weten waarom het een bijzondere dag is, terwijl er in andere gezinnen niet eens aandacht aan besteed wordt en ze dus ook geen idee hebben waar ik het over heb. [...] Dan zijn er een paar kinderen die zeggen: 'Ik weet het wel, dat is de verjaardag van de profeet'. [...] Dan ontstaat er een gesprek daarover en hoewel ik het zelf niet als een feestdag vier, kan ik wel heel enthousiast reageren als een kind daarover vertelt. Dan vraag ik ook wat ze dan doen. Dan leg ik uit dat niet alle moslims dat belangrijk vinden, omdat de profeet het zelf niet vierde. Er zijn mensen die zeggen: 'Hij vierde het zelf niet, dus mogen wij het ook niet vieren', en anderen zeggen: 'Voor ons is de profeet zo belangrijk, dus wij vieren het wel'.

Vorig jaar en ook al dat jaar ervoor waren er een paar ouders die aangegeven hadden: 'Wij vinden dat de school daar meer aan moet doen'. [...] Dit jaar hadden we sowieso maandvieringen ingesteld en elke keer met een ander thema. Dus toen ontstond het plan om dit jaar de maandviering te koppelen aan de geboortedag van de profeet. Dus niet dat we het vieren met taart en gebak, maar dat we er aandacht aan besteden op de een of andere manier. Natuurlijk krijg je [dan] achteraf en zelfs al van tevoren reacties van ouders die zeggen: 'Ik laat mijn kind niet naar school gaan die dag, want ze gaan de geboortedag van de profeet vieren'. En anderen zeggen: 'Wat is dit nou? De geboortedag van de profeet... Het was helemaal niet feestelijk'.

*godsdiensleerkracht, moslim, Nederlandse herkomst,
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school*

In dit onderzoek zijn zowel scholen bezocht die overtuigd aandacht besteden aan *mawlid*, als scholen die er in volle overtuiging voor kiezen niet bij *mawlid* stil te staan. In beide gevallen zijn groepen ouders tevreden en komen ook ouders klagen omdat de gekozen vorm niet aansluit op hun specifieke thuissituatie. En om het nog ingewikkelder te maken, beroepen alle partijen zich daarbij op islam. De gemoederen kunnen zó hoog oplopen, dat

ouders aangeven hun kinderen thuis te houden op de specifieke dag wanneer de gekozen vorm hen tegenstaat.

Een veel gehoorde ‘oplossing’ voor *mawlid* en andere feestdagen waarover discussie bestaat, is dat de feestdag op school wel wordt ‘behandeld’ en aandacht krijgt in de klas, maar niet wordt ‘gevierd’. In de praktijk doen zich daarbij oplossingen voor die de spanning kunnen opheffen. Een van de directeuren vertelde bijvoorbeeld dat de kinderen met *mawlid* rozen uitdeelden in het plaatselijke verzorgingshuis. Vanwege de dag voelde dat voor de Turkse gemeenschap die het als feest vierde als activiteit ter ere van *mawlid*. Vanwege het karakter van de activiteit was deze vorm niet aanstootgevend voor de andere groepen in de schoolpopulatie.

Concluderend kan worden gezegd dat respondenten ervaren dat de maatschappij geen moeite heeft met een islamitische invulling van het gebed en feest- en gedenkdagen. Islamitische basisscholen lijken sterk op elkaar in de invulling van religieuze verplichtingen. Waar scholen van elkaar verschillen is dat bijvoorbeeld in de gebedstijd, de kledingvoorschriften tijdens het gebed, de leeftijd waarop met het gebed wordt begonnen en de uitvoering van de *salāt*. Deze verschillen voeren vaak terug op de specifieke schoolpopulatie of hebben een pragmatische reden en zijn dan ook niet te herleiden tot het gehanteerde schoolconcept.

5.1.2 Nederlandse nationale feest- en gedenkdagen

Met betrekking tot de invulling van Nederlandse feest- en gedenkdagen²⁸⁰ is de spanning tussen de religieuze identiteit van islamitische basisscholen en hun maatschappelijke context groter. Daarbij is een duidelijk onderscheid te maken tussen Nederlandse feestdagen met een christelijke oorsprong en feest- en gedenkdagen zonder christelijke achtergrond, zoals Vader- en Moederdag en Koningsdag. Feesten met een christelijke achter-

²⁸⁰ Met de term ‘Nederlandse feesten’ worden hier de feesten bedoeld die in de Nederlandse samenleving worden gevierd en waaraan op de meeste Nederlandse basisscholen uitgebreid aandacht aan wordt besteed: Sinterklaas en Kerst, Vaderdag, Moederdag en Koningsdag, en in mindere mate of minder wijd gedeeld Pasen, Hemelvaart, Pinksteren en Sint-Maarten en Carnaval.

grond, zoals Sinterklaas, Kerst en Carnaval worden in ieder geval niet gevierd op islamitische basisscholen.²⁸¹ Daarover zijn alle respondenten duidelijk. Wel worden de kinderen op school geïnformeerd over de achtergrond van de feesten met het doel hen voor te bereiden op een toekomst in de Nederlandse samenleving.

Er bestaat minder eenduidigheid onder scholen in de manier waarop zij omgaan met Nederlandse feest- en gedenkdagen zonder christelijke achtergrond, zoals Vaderdag. Het gevoelige aan die feestdagen op islamitische basisscholen schuilt in het feit dat op die dag vader of moeder op een voetstuk wordt gezet en dat vrome moslims dat niet passend vinden; alleen God hoort in hun ogen te worden vereerd en op een voetstuk te staan.

Ditzelfde geldt voor verjaardagen; de islamitische traditie ziet een verjaardag niet als een feestdag. Geboorte, leven en dood zijn van God afkomstig en daarom geen reden tot vereren of verheerlijken van de jarige. Een verjaardag is binnen de islamitische traditie eerder een dag van bescheiden bezinning, waarop wordt teruggekeken naar het afgelopen levensjaar en een soort balans wordt opgemaakt. Op islamitische basisscholen worden verjaardagen als zodanig daarom niet gevierd. Het onderwerp ligt echter wel gevoelig. Enerzijds bestaat er een groep ouders, leerkrachten en bestuursleden die ervan overtuigd is dat verjaardagen niet mogen worden gevierd. Anderzijds blijkt uit de interviews dat het bij een andere groep leerkrachten en ouders een beetje knaagt om een verjaardag zomaar voorbij te laten gaan. De identiteit van de school schrijft echter voor – zoervaart de tweede groep – dat de dag niet gevierd mag worden. Vanuit de spanning tussen beide groepen zoeken scholen vaak naar een manier om ruimte te geven aan de mensen die stil willen staan bij een verjaardag zonder de andere groep tegen de borst te stoten. Dit gebeurt door de kinderen bijvoorbeeld op de vrijdag in de week van de verjaardag de gelegenheid te geven om uit te delen, omdat de vrijdag bij moslims te vergelijken is met de

²⁸¹ Zie voor meer achtergrond over de spanning onder moslims rondom carnaval: M.M. Beemsterboer, 'Moslims ziek van carnaval? Dat maken zij zelf wel uit', *Leiden Islam Blog* (2013) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/moslims-ziek-van-carnaval-dat-maken-zij-zelf-wel-uit>> [geraadpleegd 4 december 2017].

zondag binnen het christendom. Om de verjaardag niet te veel te beklemtonen wordt de kinderen duidelijk verteld dat zij op vrijdag ook mogen trakteren bij het behalen van een zwemdiploma of andere gelegenheden. Er bestaan grote verschillen in de manier waarop scholen met een verjaardag omgaan.

De moeizame houding ten opzichte van verjaardagen werkt ook door in de Koningsspelen. Sinds 2013 vinden jaarlijks de Koningsspelen plaats; een landelijke sportdag voor Nederlandse basisscholen. Vóór die tijd gold Koninginnedag als vrije dag en konden islamitische basisscholen volstaan met informatievoorziening over de achtergrond van de dag. Met de invoering van de landelijke sportdag konden scholen zich niet langer stilzwijgend afzijdig houden. Met de Koningsspelen komen verschillende spanningspunten bij elkaar: het organiseren van een dag in naam van of ter ere van de Nederlandse Koning ligt voor sommige ouders gevoelig vanwege het vereren van een persoon en ook vanwege eventuele loyaliteit die zij voelen richting een andere koning of staatshoofd verbonden aan het land van herkomst of vanuit de gedachte dat alleen God een dergelijke loyaliteit verdient; ten tweede zijn de Koningsspelen verbonden aan de verjaardag van de Koning en zoals beschreven ligt ook dat onderwerp gevoelig; tenslotte is het karakter van de dag waarin jongens en meisjes samen (gemengd) sporten en dansen voor sommige ouders problematisch. Alle drie deze punten komen aan bod in de citaten hieronder:

R: Voordat Koning Willem-Alexander aantrad [...] hadden we Koninginnedag op 30 april en dat was gewoon praktisch. Dat was oorspronkelijk natuurlijk de verjaardag van koningin Juliana, maar toen Beatrix koningin was, was Koninginnedag geen verjaardagsfeest. Het was een dag geworden die zorgde voor verbinding tussen alle Nederlanders. Dat was binnen de stichting geaccepteerd als een hele prettige bedoening. Totdat Alex zo nodig zijn verjaardag moest vieren. Maar we vinden het wel heel erg belangrijk om de Koningsspelen gezamenlijk met de rest van het land te vieren en gezond gedrag te stimuleren. Het gaat niet om de verjaardag van de Koning en dat is ook niet Zijn intentie met de Koningsspelen.

I: Maar moet je dan benadrukken naar de ouders dat je niet zijn verjaardag viert? Begrijp ik goed dat ouders niet zozeer moeite hebben met de Koningsspelen, maar met het feit dat het gerelateerd is aan Zijn verjaardag?

R: Exact. Nou, ze hebben moeite met het feit dat het op een verjaardag is. [Dat geldt voor] sommigen, de helft. En anderen hebben er moeite mee omdat we koningsgezind lijken. Maar je bent in Nederland.

I: En zijn er dan ook meer Marokkanen die moeite hebben met het koningsgezinde element?

R: Ja. Ja.

I: Vanwege loyaliteit naar hun eigen koning?

R: Nee. Totaal niet. Maar goed hun reden vind ik echt zo'n extremistische tunnelvisie. Die gaat er hier in bij mij en daar eruit. Dit zijn ouders die zeggen dat de enige aan wie je verantwoording moet afleggen Allah is. Dat staat ze tegen. Je respecteert dat [als directeur]. Het stukje over de verjaardag van de koning vieren, heb ik wel serieus genomen omdat dat iets [een standpunt] is wat de helft van de [islamitische] stromingen wel erkent. Ik moet dat [dan] bespreken binnen de identiteitscommissie, ongeacht wat ik daar zelf van vind. [...]

I: En hier op school is dus het beleid dat verjaardagen niet worden gevierd.

R: Ja.

I: En hoeveel procent van de ouders hebben moeite met de Koningsspelen?

R: 2 van de 250, en moeite met verjaardagen: 10 van de 250. Maar binnen de identiteitscommissie, die alle scholen vertegenwoordigt, is het echt 50/50 geweest.

directeur, bekeerling, overige herkomst,
11-20 jaar ervaring, 3-10 jaar ervaring op deze school

Uit het citaat hierboven blijkt dat een kleine minderheid, wanneer zij de juiste wegen bewandelt, grote invloed kan hebben binnen de school, in dit geval via de identiteitscommissie (zie paragraaf 5.3.1 voor de samenstelling en verantwoordelijkheden identiteitscommissie). De moraal van school kan echter afwijken van die van thuis. Opvallend is bijvoorbeeld dat een andere

groeïende minderheid van de kinderen thuis uitgebreid cadeaus krijgt met verjaardagen en Sinterklaas. Zo kan een dubbele moraal ontstaan waarbij men in de context van de islamitische basisschool een soms striktere norm hanteert dan in de thuissituatie gebruikelijk is. De islamitische identiteit van de school zorgt in zo'n geval dat de ouders die zich daarop beroepen, meer recht van spreken krijgen.

Concluderend kan worden gezegd dat op islamitische basisscholen Nederlandse feesten met een christelijke achtergrond niet worden gevierd maar wel worden besproken, zodat de kinderen weten wat ze betekenen. Met Nederlandse feesten zonder christelijke-achtergrond wordt op islamitische basisscholen heel verschillend omgegaan. Dit is afhankelijk van schoolpopulatie en bovenschools stichtingsbeleid. Naast het officiële schoolbeleid is de praktische invulling sterk afhankelijk van individuele leerkrachten. Zowel de school als de leerlingen bevinden zich soms in een spagaat tussen wat zij bezien als 'de Nederlandse samenleving' en 'de islamitische norm'. De islamitische identiteit van de school maakt dat de stemmen die meer gewicht geven aan 'de religieuze identiteit van de school' soms meer worden gehoord.

5.1.3 Invloed van de maatschappij op de godsdienstles

Naast het bidden en het vieren van islamitische feesten, krijgen kinderen op een islamitische basisschool godsdienstonderwijs van een speciaal daarvoor aangestelde godsdienstleerkracht. In de onderbouw van islamitische basisscholen wordt over het algemeen 2x 30 minuten godsdienstonderwijs per week gegeven. Dat wordt in de bovenbouw verruimd tot ongeveer een uur en een kwartier.²⁸² Het curriculum van de godsdienstlessen staat niet vast en is sterk afhankelijk van de invulling door de godsdienstleerkracht.

²⁸² Voor deze berekening zijn alle online toegankelijke schoolgidsen bekeken, waarmee van 22 scholen het aantal uren godsdienstles per week kon worden achterhaald. Het gemiddelde van deze 22 scholen week nauwelijks af van het gemiddelde van de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken. De lestijd varieerde van een half uur per week tot maximaal drie uur per week.

In de curriculumbepaling van de godsdienstlessen is de invloed van de maatschappelijke context zeer verschillend.

De godsdienstleerkracht geldt op islamitische basisscholen als expert op het gebied van de islamitische identiteit en wordt daarom door leerlingen, collega's, ouders én directie om advies gevraagd. Leerlingen bewaren alerhande islam-gerelateerde vragen vaak tot de godsdienstleerkracht in de klas is. Collega's raadplegen de godsdienstleerkracht of een islamitische collega om te vragen of bepaalde lesinhoud of een lesidee 'door de beugel' kan of vragen achtergrondinformatie wanneer ze voelen bepaalde kennis over islam nodig te hebben. Naast adviezen over de identiteit, wordt de godsdienstleerkracht door collega's, ouders en ouders van oud-leerlingen soms ook benaderd voor meer persoonlijk advies, met name met betrekking tot religieuze opvoeding. De directie raadpleegt de godsdienstleerkracht als raadsman op het gebied van de islamitische identiteit. Grote, beleidsmatige vraagstukken worden vaak bij de identiteitscommissie neergelegd - waar de godsdienstleerkracht overigens ook zitting in heeft- maar voor kleine ad hoc beslissingen en feitenkennis gaan directeuren vaak even naar de godsdienstleerkracht toe. De godsdienstleerkracht heeft een spilfunctie met betrekking tot de identiteit.

Voor deze invloedrijke positie bestaan geen landelijk vastgelegde bevoegdheidseisen.²⁸³ Het staat scholen daarom vrij - en het komt in de praktijk voor - dat ook godsdienstleerkrachten voor de klas staan die geen do-

²⁸³ In 2006 werd de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) ingevoerd. Artikel XII spreekt van een 'overgangsrecht' voor het geven van godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Dit overgangsrecht legt vast dat iedere docent die een aanstelling had op het tijdstip van de inwerkingtreding van de wet wordt aangemerkt als 'bekwaam'. Eenieder die op het moment van inwerkingtreding van de wet nog geen aanstelling had dient binnen vijf jaar te voldoen aan 'de bekwaamheidseisen'. Een jurist van de ISBO vertelde in een gesprek op 10-01-2018 dat vervolgens geen landelijke bekwaamheidseisen zijn vastgesteld maar die verantwoordelijkheid bij schoolbesturen is neergelegd, die vervolgens in de meeste gevallen geen eisen hebben vastgesteld. Er wordt bovendien op geen enkele manier op gecontroleerd.

centenopleiding hebben afgerond. In de praktijk had het merendeel van de leerkrachten (8 van de 13) een opleiding genoten in het land van herkomst. Zij waren oorspronkelijk aangenomen als leerkracht 'onderwijs in eigen taal en cultuur' (OETC) of 'onderwijs in allochtone levende talen' (OALT). Nadat die functies in 2004 werden opgeheven, zijn deze leerkrachten doorgegroeid naar de functie van godsdienstleerkracht. De andere vijf godsdienstleerkrachten volgden hun opleiding in Nederland; drie van hen rondden de lerarenopleiding islamgodsdienst (HBO) succesvol af en twee godsdienstleerkracht behaalden in Nederland een academische opleiding met aanvullende lerarenopleiding.

De leerkrachten die hun opleiding in Nederland volgden zijn jonger dan hun collega's en vaak in Nederland opgegroeid. Eén van hen benoemde dat als specifiek voordeel omdat hun kennis van de Nederlandse maatschappelijke context en de beheersing van het Nederlands als moedertaal hen in staat stelt meer aan te sluiten op de belevingswereld van de kinderen.

Op basis van dit onderzoek zijn binnen het islamitisch godsdienstonderwijs drie doelen te onderscheiden: 1) inhoudelijke kennisoverdracht die de kinderen in staat stelt vanaf de puberteit deel te nemen aan religieuze verplichtingen; 2) achtergrondkennis over islam²⁸⁴ die hen in staat stelt waarheden van onwaarheden over islam te onderscheiden en het juiste pad te volgen (en daarbij bij voorkeur de islam in hun leven te blijven volgen zonder te radicaliseren); 3) morele vorming tot mensen die vanuit zelfvertrouwen en trots op de eigen identiteit steevast 'het goede' voor de medemens en de natuur doen. De verhouding tussen deze drie pijlers verschilt van school tot school. Ze worden hieronder in Figuur 11 schematisch weergegeven en daarna inhoudelijk toegelicht.

²⁸⁴ De drie pijlers van godsdienstonderwijs zijn gebaseerd op het onderscheid dat de Engelse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987) maakte en ook in hoofdstuk 3.1 werd gebruikt in de beschrijving van de verschillende vormen van islamitisch onderwijs in Europa. (Grimmitt, *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, moral and social education*).

Doelen islamitisch godsdienstonderwijs

Onderwijs in islam

- kennis en vaardigheden die de kinderen in staat stellen deel te nemen aan religieuze verplichtingen

Onderwijs over islam

- vragen over islam kunnen beantwoorden
- waarheden en onwaarheden over islam in bijv. media van elkaar kunnen onderscheiden

Morele vorming

- het goede doen voor medemens en natuur

Figuur 11: De drie doelen van islamitisch godsdienstonderwijs

Islamitisch godsdienstonderwijs: onderwijs in islam

Islamitisch godsdienstonderwijs heeft mede tot doel kinderen in staat te stellen aan hun religieuze plichten als moslim te voldoen. Daartoe leren de kinderen de zes zuilen van het geloof, *arkān al īmān*: het geloof in God (*tawhīd*), geloof in Zijn Engelen, geloof in Zijn Boeken, geloof in Zijn Profeten, geloof in de Laatste Dag en geloof in Zijn voorbeschikking.²⁸⁵ Ook nemen ze kennis van de vijf zuilen van islam, *arkān al islām*. Te weten de geloofsbelijdenis (*shahāda*), het gebed (*salāt*), het geven van aalmoezen (*zakāt*), vasten tijdens de *ramaḍān* (*ṣaum*), en de bedevaart (*hadj*).²⁸⁶ Een ander onderdeel van onderwijs in islam is de kennis van de islamitische geschiedenis, de islamitische kalender en het leven van de verschillende profeten.

Naast kennis worden kinderen vertrouwd gemaakt met religieuze teksten door het reciteren en memoriseren van koranverzen (*sūra's*). Op een aantal scholen worden daarvoor niet alleen godsdienstles maar ook aparte lessen koranlezen aangeboden. Naast het reciteren van religieuze teksten, leren de kinderen ook vaardigheden, zoals het zeggen van smeek-

²⁸⁵ Van Koningsveld, *De islam*, 41–55.

²⁸⁶ *Ibid.*, 59–76.

bedes (*du'ā's*), het doen van de rituele wassing (*wudū'*) en het uitvoeren van het gebed (*salāt*).

Als opsomming lijkt dit misschien een lange lijst, maar deze kennis en vaardigheden zijn voor veel kinderen vanzelfsprekend omdat het er thuis 'met de paplepel wordt ingegoten'.²⁸⁷ Kinderen beleven het gebed van jongs af aan al meerdere keren per dag, een deel van de *sūra* die op school worden aangeleerd maken deel uit van dat gebed en ook in doen en laten leven ouders hun kinderen voor hoe zij zich als moslim behoren te gedragen. Voor deze leerlingen geven de godsdienstlessen vooral achtergrondkennis bij hetgeen thuis en in de moskee wordt geoefend.

De niet-islamitische context waarin de kinderen opgroeien heeft in sommige gevallen geleid tot de 'verarming' van religieuze kennis onder ouders die niet meer goed weten hoe rituelen moeten worden uitgevoerd.²⁸⁸ Enkele van deze ouders kiezen bewust voor een islamitische basisschool om die leemte op te vullen. Directeuren en godsdienstleerkrachten vertelden dat een aantal kinderen pas op school voor het eerst leert bidden. Voor hen zal ook de rest van de godsdienstles behoorlijk informatie-dicht zijn.

Islamitisch godsdienstonderwijs: onderwijs over islam

Alle islamitische basisscholen die in dit onderzoek zijn betrokken stellen zich tot doel de kinderen op te voeden tot goede burgers die een positieve bijdrage kunnen leveren aan de Nederlandse maatschappij.

Een van de manieren waarop islamitische basisscholen een positieve bijdrage van hun leerlingen willen faciliteren, is dat kinderen wordt geleerd om over hun geloof te praten. Dat is namelijk in de thuissituatie niet altijd vanzelfsprekend, terwijl de Nederlandse maatschappij veelal oproept tot dialoog. Een dialoog impliceert dat iemand *over* zijn geloof en standpunten kan spreken. Met dat doel wordt in godsdienstlessen aandacht besteed

²⁸⁷ De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 114–122.

²⁸⁸ Nathal M. Dessing, *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands* (Leuven: Peeters 2001) 183.

aan o.a. de geschiedenis van islam in Nederland en wordt gesproken en gediscussieerd over actuele gebeurtenissen.

Godsdienstonderwijs geeft ook ruimte voor ongeplande gesprekken naar aanleiding van de lesstof.²⁸⁹ De gesprekken die de godsdienstleerkrachten met de leerlingen voeren kunnen erg waardevol zijn, zoals de respondent hieronder uitlegde:

Ik ben zo verbaasd over hoe ver kinderen proberen iets te begrijpen. We hadden laatst een les en daar was een ḥadīth in [met de strekking]: ‘Je bent pas een echte gelovige als je meer van de Profeet houdt dan van je ouders of je kinderen’. Zo’n ḥadīth lees je dan met zijn allen en dan gaan de kinderen daarover nadenken, wat zou daarmee bedoeld worden. Dan is er één meisje dat zegt: ‘Dat vind ik eigenlijk wel heel moeilijk, want hoe kan ik nou van de Profeet meer houden dan van mijn ouders? Ik heb de Profeet nooit gekend en mijn ouders zorgen elke dag voor me. Ik vind dat heel moeilijk’.

Dat vind ik zo mooi dat zo’n kind daar echt over gaat nadenken en dat dan ook durft te zeggen in de klas, [dat ze] zich kennelijk ook veilig genoeg voelt om dat te kunnen zeggen. Dat zijn echt dingen die mijn vak zo mooi maken.

godsdienstleerkracht, moslim, Nederlandse herkomst,
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

De respondent in het citaat hierboven waardeert de openheid van de leerling. In een andere context, waarin koran en ḥadīth als onbetwistbaar worden gezien, kan de vraag van dit meisje als brutaal worden geïnterpreteerd.

²⁸⁹ Tamar Kopmels en Marietje Beemsterboer, ‘Professioneel omgaan met levensbeschouwelijke identiteit’, in: *Verhalen vertellen en vragen stellen. Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen* (1ste druk; Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff 2016) 123–146, aldaar 140.

De context van de islamitische school biedt kinderen ook de gelegenheid vragen over islam te stellen; kritische waaromvragen²⁹⁰ die zij thuis of in de moskee misschien niet durven te stellen en waarvoor de school soms wel de veiligheid biedt en ook vragen waarop ouders misschien geen antwoord hebben of waarvoor kinderen zich schamen. Hieronder worden twee concrete voorbeelden gegeven van thema's die kunnen worden aangesneden.

Allereerst wordt op veel scholen onderscheid gemaakt tussen islam en cultuur. Op de scholen komen kinderen van verschillende achtergronden samen en is de islam in de thuissituatie soms sterk gekleurd door het culturele kader. Culturele uitingen en islamitische uitingen zijn dusdanig met elkaar verweven dat ouders vaak zelf niet in staat zijn om het één van het ander te onderscheiden.²⁹¹ Op islamitische basisscholen worden cultuur en islam vaak bewust van elkaar gescheiden om een gemeenschappelijke basis te kunnen vinden. Een 'islam', ontdaan van culturele uitingen en gedragingen, maakt verbinding met de Nederlandse samenleving voor sommige moslims eenvoudiger.²⁹²

Een tweede concreet voorbeeld van een thema dat thuis wellicht vanwege de gevoeligheid niet wordt besproken is het schudden van de hand. Een directeur vertelde:

We zijn ons zo bewust van het feit dat de kinderen straks in de Nederlandse maatschappij werken en studeren, dat we ze goed moeten af-

²⁹⁰ Trees Pels en Marjolijn Distelbrink, *Waardenopvoeding in diversiteit. Het begint met een gesprek* (Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving 2017) 6.

²⁹¹ Dessing, *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands*, 183–192.

²⁹² Martijn de Koning schetst in zijn proefschrift de tegenstelling dat een 'zuivere' islam voor de ene groep moslims verbinding met de Nederlandse samenleving eenvoudiger kan maken en gelijktijdig bij een andere groep moslims juist leidt tot afsluiting van zowel de eigen culturele achtergrond als van de Nederlandse samenleving, en zo kan leiden tot radicalisering (De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 308–317.)

leveren, dat we alles wat we doen in het teken staat van het gegeven dat ze straks onderdeel uitmaken en zich moeten handhaven in de maatschappij. [Dus we vertellen de kinderen:] 'Als je straks gaat solliciteren, weet je dat je in Nederland een hand moet geven, weet je dat je de persoon aan moet kijken en in gesprek moet gaan.

directeur, bekeerling, overige herkomst,
3-10 jaar ervaring op deze school

Op deze school werd de kinderen daarom gevraagd wat zij zouden doen op het moment dat zij een hand aangeboden kregen. 'Vind je het sowieso geen probleem een hand te geven? Accepteer je de hand ondanks dat je er moeite mee hebt? Accepteer je de hand en leg je daarna uit dat in het vervolg liever niet meer te doen? En hoe zou je de hand op een beleefde manier kunnen weigeren als je je daar prettiger bij voelt.' In de klas werd aan geen van de uitkomsten een voorkeur gegeven; er werd een open gesprek over gevoerd dat bij sommige van de kinderen thuis misschien niet mogelijk was.

Dergelijke gesprekken kunnen van fundamenteel belang zijn voor de identiteitsontwikkeling van kinderen. Moslimleerlingen krijgen vaak te maken met tegenstrijdige verwachtingen van hun ouders en islamitische peer-group enerzijds en niet-moslims met een Nederlandse achtergrond in de samenleving anderzijds. Een moreel leidsman of religieuze autoriteit die kinderen aandacht geeft, kennis heeft van islam en de Nederlandse samenleving kan een cruciale figuur zijn in het leven van moslimjongeren.²⁹³

Het feit dat beladen onderwerpen op islamitische basisscholen worden behandeld, kan voor ouders moeilijk zijn, maar gelijktijdig makkelijker worden geaccepteerd vanwege het vertrouwen dat zij hebben in de grenzen die de school uit naam van de islamitische identiteit bewaakt. Het ge-

²⁹³ Christina Dominicus-Groot, *Een persoonlijk geloof binnen de oemma. Een studie naar religieuze overdracht en religieuze beleving bij Marokkaanse meisjes (doctoraalscriptie)* (Amsterdam: Vrije Universiteit 2000) 68-69; Kopmels en Beemsterboer, 'Verhalen vertellen en vragen stellen', 148-165; De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 136-137.

voel van veiligheid dat een islamitische school biedt, schept ruimte voor het behandelen van beladen thema's. Het gevoel van veiligheid wordt verder beschreven in paragraaf 6.1.3.

Islamitisch onderwijs: moreel vormend godsdienstonderwijs

Morele vorming of *akhlāq*²⁹⁴ omvat lessen in manieren en omgangsvormen en heeft het doel de kinderen te vormen tot goede mensen, die zich goed verhouden tot de natuur en de medemens. Bij morele vorming is de Profeet Mohammed het grote voorbeeld voor de kinderen. Een voorbeeld van een les zoals die uit het leven van de Profeet getrokken kan worden is de volgende *ḥadīth*:

*De Profeet heeft gezegd: Wie gelooft in God en in de jongste dag moet zijn naaste geen schade toebrengen, [...] zijn gasten gul ontvangen en [...] iets goeds zeggen of zwijgen.*²⁹⁵

Deze *ḥadīth* is vervolgens aanleiding voor een gesprek met de kinderen waarbij de morele les in praktijksituaties wordt vertaald; 'Wat betekent deze *ḥadīth* voor je gedrag op het schoolplein en de manier waarop je omgaat met roddels?' De normen en waardenoverdracht beperkt zich, zeker op scholen met een meer open schoolconcept zeker niet tot de godsdienstles. Vanwege de universaliteit van veel 'islamitische normen en waarden' (zoals hulpvaardigheid, gastvrijheid, respect en vergevingsgezindheid), voelen ook niet-islamitisch leerkrachten zich voldoende bekwaam om te verwijzen naar bijvoorbeeld de norm uit een behandelde *ḥadīth*. Normen en waardenoverdracht buiten de godsdienstles wordt uitgebreid behandeld in paragraaf 5.2.1 en 5.2.2.

²⁹⁴ *Akhlāq* betekent letterlijk 'ethiek' en wordt op islamitische basisscholen veel gebruikt om morele vorming aan te duiden.

²⁹⁵ Hadith van Abu Hoeraira geciteerd in: Wim Raven, *Leidraad voor het leven: de tradities van de profeet Mohammed* (Amsterdam [etc.]: Bulaaq [etc. 1995] 193 (nummer 686)., zoals aangetroffen op een van de scholen die in dit onderzoek is betrokken.

Relatie tussen het schoolconcept en het curriculum van het godsdienstonderwijs

Er is een verband tussen de drie pijlers van godsdienstonderwijs en het gehanteerde schoolconcept. Traditioneel gezien was islamitisch godsdienstonderwijs voornamelijk onderwijs *in islam*, ofwel cognitieve kennisoverdracht en het memoriseren van bronteksten, waarbij aan kennis meer waarde wordt toegekend dan aan begrip of overtuiging.²⁹⁶ Op scholen met een gesloten schoolconcept geldt dit in grote mate nog steeds.

Op de meeste scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, vormt moreel vormingsonderwijs echter een steeds groter deel, tot ongeveer de helft, van de lesinhoud. Dit gegeven sluit aan bij de eerder beschreven algemene verandering in opvoedingsdoelen en de verschuiving van gesloten naar meer open schoolconcepten. De respondent uit het citaat hieronder was als beleidsmedewerker bij een stichting betrokken bij het schrijven van een visiedocument en licht deze verandering met voorbeelden toe:

Wij hebben [bij het schrijven van het visiedocument] ook in ons achterhoofd gehouden wat er met de leerlingen gebeurt als ze naar het middelbaar onderwijs gaan en ons afgevraagd hoe we de kinderen moeten toerusten om naar het middelbaar onderwijs te kunnen gaan. Ga je ze - zoals ikzelf vroeger in de moskee heb geleerd - leren allerlei regels op te lepelen, waarvan ze maar niet begrijpen waar het over gaat, of ga je ze juist leren nadenken en leren reflecteren op gedrag en geloof? Gaat het [godsdienstonderwijs] alleen om lippendienst of gaat het om het in de praktijk doet? Die gedachten zitten echt expliciet verwerkt in [onze visie]. [...]

Het is expliciet [genoemd] in ons geloof dat je iemand iets niet mag opleggen qua geloof. [...] We hebben [bij het schrijven van de visie] gekeken naar het mensbeeld vanuit ons geloof en een heel belangrijk onderdeel daarin is dat je als mens een vrije wil hebt gekregen en dat dát de reden is waarom je verantwoordelijkheid draagt. Als we alleen

²⁹⁶ Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de openbare school in Nederland*, 19–26; Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 59.

maar instrumenten zijn, dan zou je kunnen doen wat je wilt en ben je zelf niet verantwoordelijk. En juist vanuit de vrije wil hoort het geloof te komen en niet omdat iemand je zegt dat je iets zus of zo moet doen. In een bijeenkomst heb ik daar een hele zinnige opmerking van een [islamitische] geleerde over gehoord. Daarin werd een vraag gesteld van een vader die er moeite mee had dat zijn zoon niet zo geïnteresseerd was in het gebed. De zoon verzette zich er een beetje tegen en de vader wist niet wat hij moest doen. Moest hij zijn zoon gaan dwingen en, daar is een overlevering over, een corrigerende tik geven? En die geleerde zei: 'Nee, dat moet je niet doen (in tegenstelling tot die overlevering) uw zoon heeft een vrije wil en als hij moet kiezen tussen uw dwang en zijn vrijheid zal uw zoon uiteindelijk kiezen voor zijn vrijheid. En u kunt hem misschien nu dwingen maar uiteindelijk zal hij kiezen voor zijn vrijheid.' [...] Die redenering komt volledig uit het mensbeeld en dat vond ik zo waardevol omdat wij er [in het islamitisch onderwijs] iets mee moesten doen.

beleidsmedewerker, moslim, Turkse herkomst

De combinatie van een toekomst in de Nederlandse niet-islamitische context én het islamitische geloof in de menselijke vrije wil, worden door de respondent als reden genoemd om van hoofdzakelijke traditionele kennisoverdracht in de godsdienstles te bewegen naar een situatie die zich meer richt op het internaliseren van waarden waarbij islam de motivatie of inspiratie tot goed gedrag is. Het lijkt logisch dat met de algemene tendens richting meer open schoolconcepten ook de inhoud van de godsdienstlessen op islamitische basisscholen in deze richting meebeweegt.

5.1.4 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de levensbeschouwelijke dimensie

Als voor de levensbeschouwelijke dimensie van schoolidentiteit de balans wordt opgemaakt tussen de invloed van islam enerzijds en maatschappelijke context anderzijds valt deze dimensie in twee delen uiteen; allereerst het direct islamitisch geïnspireerde deel waaronder verschillende vormen van gebed in de school, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen vallen. Vervolgens een meer moreel vormend deel waarop niet alleen de islamiti-

sche identiteit van invloed blijkt, maar ook de maatschappelijke context. Beide aspecten worden hieronder toegelicht.

Verschillende vormen van gebed, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen op islamitische basisscholen zijn allen direct islamitisch geïnspireerd en daarin enigszins statisch. De maatschappij lijkt daar, in ogen van de respondenten, ruimte voor te geven, ondanks de regelmatige negatieve geluiden in de maatschappelijk discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen. In de manier waarop op islamitische basisscholen aandacht wordt besteed aan het gebed, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen zijn weliswaar nuanceverschillen te vinden, maar zijn ook duidelijke patronen te herkennen: niet-islamitische feesten met een christelijke basis worden niet gevierd, maar wel informatief behandeld; bij niet-islamitische feesten zonder christelijke basis staan scholen op verschillende manieren stil; sommige feesten worden op een soortgelijke manier 'gevierd' als op andere Nederlandse basisscholen, voor andere feesten geldt dat zij ook alleen informatief worden behandeld. De concrete invulling van alle Nederlandse feest- en gedenkdagen staat bij tijd en wijle ter discussie.

Naast een direct islamitisch geïnspireerd deel van de levensbeschouwelijke identiteit, is ook een meer moreel vormend deel te onderscheiden waarop de invloed van de maatschappelijke context merkbaar is. De opvoedingsdoelen binnen de schoolpopulatie blijken namelijk onderhevig aan verandering onder invloed van de maatschappelijke context; sinds de oprichting van de eerste scholen werd door de schoolpopulatie steeds meer gewicht gegeven aan de maatschappelijke context. Daarmee veranderde langzaam de behoefte waarin islamitische basisscholen voorzien. Deze verandering is binnen de levensbeschouwelijke dimensie vooral zichtbaar in de invulling van de godsdienstles. In de godsdienstles is namelijk in toenemende mate aandacht voor onderwijs over islam. Deze lessen voorzien kinderen van genuanceerde kennis en stimuleert het ontwikkelen van een dubbele loyaliteit. Op deze manier leren kinderen hoe zij zich zowel Nederlander als moslim kunnen voelen. Of, zoals een van de respondenten verwoordde: '[Het onderwijs geeft] de mogelijkheid om kinderen te

leren, vanuit hun eigen identiteit in de samenleving te staan. Dichtbij zichzelf te blijven en toch verbinding met de samenleving aangaan'.²⁹⁷

5.2 Maatschappelijke dimensie

In deze paragraaf wordt de maatschappelijke dimensie²⁹⁸ van schoolidentiteit beschreven. Deze dimensie behelst de relatie van de school tot de Nederlandse maatschappij en omvat daarmee allereerst de visie van de school op haar functie voor de samenleving en daarnaast de manier waarop de school reageert op maatschappelijke ontwikkelingen.²⁹⁹ Hoewel iedere basisschool de opdracht heeft kinderen voor te bereiden op hun toekomst,³⁰⁰ zijn binnen dit onderzoek grote verschillen gevonden in de manier waarop islamitische basisscholen die taak opvatten. Bij het beschrijven van deze dimensie concentreert dit onderzoek zich op het beantwoorden van de subvraag:

²⁹⁷ Directeur, christelijk opgevoed, Nederlandse herkomst, 20+ ervaring, 3-10 jaar werkzaam op deze school

²⁹⁸ Zoals in hoofdstuk 4 beschreven, worden in de meeste onderzoeken drie dimensies van schoolidentiteit onderscheiden: de levensbeschouwelijke, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. De Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr) onderscheidde in 1989 daarnaast de maatschappelijke dimensie. Gezien de grote invloed van de Nederlandse maatschappij op de dagelijkse praktijk in islamitische basisscholen wordt deze dimensie ook in dit onderzoek apart behandeld. (Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr), *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs*.)

²⁹⁹ De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 67.

³⁰⁰ Bij mijn weten zijn scholen in Nederland niet belast met een directe plicht kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. De wens blijkt wel impliciet uit een brief van de staatssecretaris van OCW uit 2015 waarin letterlijk staat: 'Onderwerp van gesprek [van curriculumherziening #Onderwijs2032] is de vraag welke kennis en vaardigheden kinderen nu moeten leren, zodat zij straks zo goed mogelijk op de toekomst zijn voorbereid'. Zie: *Tweede Kamer, vergaderjaar 2014-2015*, 31 293, nr. 226 (2015) [geraadpleegd 27 februari 2017].

- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Hierboven zijn drie typen schoolconcepten onderscheiden: scholen met een gesloten schoolconcept waarbij islam richtinggevend is in het beleid en dagelijks handelen in de school; scholen met een open schoolconcept die het als voornaamste taak zien om kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland, de islamitische grondslag geldt op deze scholen als inspiratie tot handelen; en een pragmatisch schoolconcept dat de meeste scholen hanteren en zich tussen de eerste twee uitersten in bevindt.

Er is een duidelijk verband te herkennen tussen het gehanteerde schoolconcept en de invulling van de maatschappelijke dimensie. Dit patroon wordt hieronder in twee paragrafen toegelicht. In paragraaf 5.2.1 worden scholen met een meer open schoolconcept nader onderzocht en in paragraaf 5.2.2 staan scholen met een meer gesloten schoolconcept centraal. Paragraaf 5.2.3 bevat tenslotte een algemene conclusie met betrekking tot de maatschappelijke dimensie.

5.2.1 Open schoolconcept: actief op zoek naar verbinding met de maatschappij

Op de meeste scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, wordt heel bewust, nadrukkelijk verbinding gezocht met de maatschappij. De motivatie daartoe is enerzijds de wens om vooroordelen richting islamitische basisscholen in de publieke opinie weg te nemen en anderzijds de kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. Met betrekking tot het laatste doel zijn scholen met een open schoolconcept bereid aanpassingen aan de religieuze grondslag te doen. Zo wordt op scholen met een open schoolconcept bijvoorbeeld het verbod op het afbeelden van levende wezens (zie paragraaf 6.2.2) minder strikt gehanteerd en zitten jongens en meisjes meer gemengd in de klas (zie paragraaf 6.1.1). Bovendien werken op scholen met een open schoolconcept relatief meer niet-moslim leerkrachten.

Ten behoeve van de maatschappelijke context streeft men op scholen met een meer open schoolconcept bewust naar een balans tussen islamiti-

sche en niet-moslim leerkrachten. Op de scholen waarbij de verhouding ter sprake kwam is ongeveer 40% van de leerkrachten niet-moslim.³⁰¹ Onderstaand citaat over een sollicitatieprocedure is representatief voor scholen met een meer open schoolconcept³⁰²:

R: Je moet [als kind hier op school] ook andere geloven kennen en [later] met andere mensen werken. We leven in Nederland, dus er zijn veel mensen die een ander geloof hebben, die een andere cultuur hebben. Als wij samenwerken, leren we elkaar goed kennen en kunnen we respect hebben voor elkaar.

I: Maar als er nu twee mensen solliciteren en de een is moslim en de ander niet?

R: Dan moet je naar je team kijken. Als je bijvoorbeeld zes moslims hebt en twee anderen, dan moet je een andere aannemen. Als de mensen moslim zijn is dat makkelijk voor de identiteit van de school, ze kunnen meer kennis geven aan de kinderen, maar aan de andere kant leven we in Nederland. Je moet de kinderen op alle kanten voorbereiden en op basis daarvan moet je de beslissing nemen.

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring, 11-20 jaar op deze school

Niet-moslim leerkrachten brengen de maatschappelijke context als het ware de school binnen; de leerkracht vertegenwoordigt op bepaalde momenten de maatschappelijke context in de klas. Een respondent geeft daarvan het volgende voorbeeld:

³⁰¹ Op twee scholen waarbij deze verhouding expliciet ter sprake kwam waren respectievelijk dat 6 van de 14 en 16 van de 33 medewerkers niet-moslim.

³⁰² Omdat maar twee meewerkende scholen te karakteriseren zijn als 'hoofdzakelijk open' en maar één school als 'hoofdzakelijk gesloten', spreek ik hier van 'een meer open schoolconcept'. Het citaat dat volgt is afkomstig van een school met een pragmatisch schoolconcept dat op dit punt naar een open schoolconcept neigt.

Als een [niet-islamitische] leerkracht in staat is om de waarden en normen van islam uit te dragen, zijn ze [niet-moslims] juist van toegevoegde waarde voor onze kinderen omdat ze hun Nederlandse achtergrond met zich meebrengen. Zoals 'Afspraak is afspraak', bijvoorbeeld.

godsdienstleerkracht, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school

Opvallend is dat sommige moslimrespondenten ervaring met de Nederlandse maatschappij als pluspunt benoemen. Ook over zichzelf noemen zij ervaring met de Nederlandse maatschappij expliciet als toegevoegde waarde, op het moment dat ze persoonlijk al lange tijd in Nederland zijn of bijvoorbeeld in Nederland op school hebben gezeten. Ervaring met de Nederlandse context is volgens deze respondenten een pluspunt omdat zij de kinderen kunnen helpen een dubbele loyaliteit aan te leren met de islamitische identiteit enerzijds en de ervaring met de Nederlandse maatschappij anderzijds. Nederlandse leerkrachten echter, benoemen hun ervaring met de Nederlandse maatschappij zelf niet als sterke eigenschap.

De maatschappelijke context komt niet alleen via niet-moslim leerkrachten de klas in, maar ook door bewust de verbinding op te zoeken in excursies. Islamitische basisscholen zijn zich bewust van het feit dat zij een weliswaar diverse en gelijktijdig homogene leerlingpopulatie aantrekken.³⁰³ Om die reden ondernemen islamitische basisscholen verschillende uitstapjes, leggen zij contacten met verzorgingshuizen in de buurt, zoeken zij contact met zogenaamde 'vriendschapsscholen' van een andere denominatie en stimuleren zij deelname aan sporttoernooien en andere wedstrijden voor scholieren. Hoewel basisscholen in toenemende mate door wetgeving worden verplicht aandacht te besteden aan 'actief burgerschap', komt deze behoefte op scholen met een open schoolconcept ook direct voort uit hun visie op goed onderwijs.

³⁰³ De scholen zijn homogeen omdat de leerlingpopulatie volledig uit moslims bestaat en gelijktijdig heterogeen omdat de moslimgemeenschap heel divers is.

Ook via de actualiteit, via de media en door wat kinderen over de publieke opinie van hun ouders meekrijgen, komt de maatschappelijke context de school binnen. Zo komen onderwerpen ter sprake die thuis misschien niet worden besproken of anders worden belicht. Te denken valt aan de Zwarte Pietendiscussie (2013), maar ook aan het schudden van de hand nadat een imam minister Verdonk de hand weigerde (2006) en de rellen rond cartoons over de Profeet (2005). Bij de laatste twee voorbeelden geven islamitische basisscholen met een meer open schoolconcept uitleg bij de islamitische én de Nederlandse context. Zo wordt bijvoorbeeld uitgelegd waarom sommige moslims liever geen hand schudden én wat het belang is van het schudden van de hand bij een ontmoeting in de Nederlandse of Westerse context. Op een school met een open schoolconcept wordt de leerling vervolgens vrijgelaten een eigen richting te vinden.

Respondenten geven aan dat met name leerlingen uit de bovenbouw bij tijd en wijle ook vragen hebben over het negatieve beeld van moslims dat in de media overheerst. Eén van de respondenten vertelde dat leerlingen verbouwereerd op school kwamen, nadat tijdens een PVV-partijbijeenkomst in 2014 ‘minder Marokkanen’ was gescandeerd. De respondent vertelde het moeilijk te vinden dat kinderen zich al zo jong niet welkom voelen. Groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten proberen negatieve uitingen over moslims klassikaal in perspectief te plaatsen. De methode die de respondent hieronder schetste naar aanleiding van de ‘minder Marokkanen’-situatie is representatief voor de manier waarop meewerkende scholen kinderen helpen negatieve uitlatingen in perspectief te plaatsen:

*We leggen dan uit dat je het niet eens hoeft te zijn met hem [Wilders]
- eigenlijk zijn de meeste mensen in Nederland het niet met hem eens
- maar iedereen mag zijn mening in Nederland uiten en dát moeten we wel respecteren. Dat proberen we de kinderen mee te geven: ‘Niet fel reageren. Geef wél ook je eigen mening, maar op een respectvolle manier’.*

intern begeleider, moslim, Turkse herkomst,
11-20 jaar onderwijservaring op deze school

Negatieve beeldvorming over islam komt niet alleen via de media, maar ook via de directe omgeving de school en de klas binnen. Veel islamitische basisscholen hebben een moeizame relatie met de directe omgeving. Bij vestiging of hervestiging van een school – wanneer de buurt nog geen daadwerkelijke ervaring heeft met de school – is de onrust in de buurt vaak het hevigst. De onvrede uit zich formeel in een collectief verzet tegen de vestiging van de school, in sommige gevallen met rechtszaken en protestacties. Formeel verzetten burenen zich vaak tegen gevreesde verkeersoverlast en overlast door spelende kinderen. Buurtbewoners en mensen die niet direct betrokken zijn maar zich wel emotioneel betrokken voelen spreken hun afkeur ook veelvuldig uit via reacties op online berichtgeving, via ingezonden brieven in lokale media en op bijvoorbeeld Facebookpagina's. In die meer persoonlijke reacties worden vaak vooroordelen uit de media herhaald; islamitische basisscholen worden gezien als een teken van toenemende islamisering van de Nederlandse samenleving en een toonbeeld van gebrekkige integratie.³⁰⁴

Als een school eenmaal is gevestigd, verstommen de discussies vaak. Toch ervaren medewerkers op scholen dan nog steeds vaak een veroordelende stemming in de buurt. Het citaat hieronder is daarvan een voorbeeld:

R: Het deed me pijn dat we [als school] geen deel uitmaken van de wijk. Dus met ramadān [vorig jaar] heb ik de identiteitscommissie de opdracht gegeven om een project te bedenken waarin we onze identiteit laten zien. Waarin we, zoals het 'Id al Fiṭr [Suikerfeest] betaamt, naar de burenen gaan en laten zien dat we sociaal zijn. Dus ging een van de juffen braaf langs de deuren in de omgeving met de alle snoezigste kleutertjes met dadeltjes. Helemaal ingepakt, hè? [Ze had] overuren gemaakt en honderden dadels ingepakt in cellofaan met een lintje. Je zou denken: we zijn in Nederland en alles wat gratis is, is

³⁰⁴ Een casus rond de oprichting van een nieuwe islamitische basisschool werkte ik uit in een artikel: M.M. Beemsterboer, 'Heemskerkers tegen komst islamitische school?', *Leiden Islam Blog* (2014) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/heemskerkers-tegen-komst-islamitische-school>> [geraadpleegd 4 december 2017].

goed. Maar serieus, ze heeft nul op het rekest gekregen. En ze heeft gevraagd of ze bijvoorbeeld een andere keer langs mocht komen met de kleuters om een praatje te maken; 'Nee'.

I: Gewoon de mensen hier in de buurt deden niet de deur voor jullie open?

R: Nee. En ik maakte nog geintjes, hè? Ik zei tegen de leerkracht: 'Je moet de alle snoezigste kleutertjes meenemen. Doe maar de Benetton reclame. Een blondine met blauwe ogen, eentje met zwarte krulletjes een met sproetjes... Als ze dan nog niet smelten dan weet ik het niet'. Maar nog!

De juf moest uitwijken naar een bejaardenhuis ietsje verderop. Ze heeft het gelukkig voor de kleintjes kunnen camoufleren, maar het heeft me echt pijn gedaan. Dat is toch zielig! Ik probeer het altijd te begrijpen van de andere kant. Een van de ouders die hier al tig jaar woont zegt: 'Toentertijd, toen de school werd gesticht, zijn we hier wel opgestart met een enorme rel: 'Waarom hier in onze buurt?' En hoe vaak hebben wij nou echt iets betekend, echt iets gedaan voor de buurt? De allereerste directeur [...] was ook niet iemand die veel heeft gesocialized in de buurt. En dat moeten we nu goed maken. En we maken natuurlijk ontzettend veel herrie op het schoolplein. Ik probeer het te begrijpen. En laten we wel wezen, we zitten niet in het juiste tijdperk. Dus şabr (geduld), je moet geduld hebben: elke druppel slijt zelfs in de grootste berg een rivier. Lief blijven!

*directeur, bekeerling, overige herkomst,
11-20 jaar onderriservaring, 0-2 jaar op deze school*

Het contact met de burenen heeft vooral ten doel vooroordelen weg te nemen. 'Ga met je klas naar buiten', zei een van de directeuren tegen de leerkrachten. 'Doe ik weet niet wat, maar laat je zien. En laat vooral merken dat je niet eng bent'. Blijkbaar ervoer deze directeur door de omgeving 'eng' gevonden te worden. Niet-moslim leerkrachten gaven verschillende voorbeelden van vooroordelen over islamitisch basisonderwijs die leefden in de directe omgeving. Familie en vrienden van de respondenten dachten dat op islamitische basisscholen alleen Arabisch zou worden gesproken. Het toppunt volgens een van de respondenten was dat buurtbewoners tijdens

een open dag verbaasd waren dat er ook tafels en stoelen in de klaslokalen stonden. ‘Ze dachten blijkbaar dat wij op de grond zaten de hele dag. Dan weet je dus echt even niet wat je moet zeggen’, aldus een groepsleerkracht.

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken wordt actief geprobeerd de relatie met de buurt te verbeteren en vooroordelen weg te nemen. Dit doen scholen vooral door buurtbewoners uit te nodigen voor open dagen en festiviteiten en door de pers met positief nieuws te benaderen. De respondenten waren enthousiast en vol ideeën om relaties te verbeteren. Vooral mensen die al langer in het islamitisch onderwijs werkten waren bij vlagen ook teleurgesteld en somber over het gebrek aan kansen in de maatschappij.

In de voorbeelden hierboven is gesproken over scholen met een meer open schoolconcept. Hiervoor is al gerefereerd aan de algemene tendens van gesloten naar open schoolconcept. Verwant aan die tendens is een toenemende verbinding met de maatschappij, gestimuleerd door het grotere aantal moslimleerkrachten dat in Nederland opgroeide en het gegeven dat ook de leerlingpopulatie een steeds langere historie heeft in Nederland. De wenselijke norm van moslimouders en personeel groeit steeds dichter toe naar die van ‘de Nederlandse maatschappij’.³⁰⁵

5.2.2 Gesloten schoolconcept: meer nadruk op religieuze identiteit

Islamitische basisscholen met een gesloten schoolconcept vormen een kleine minderheid.³⁰⁶ Op deze scholen wordt de religieuze component van de identiteit heel sterk benadrukt. De respondenten onderstrepen dat de vrijheid van onderwijs hen daartoe ruimte geeft. Zij streven te voldoen aan de wettelijke inspectiekaders en in de ruimte daarbinnen staat het volgen

³⁰⁵ Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54.

³⁰⁶ Eén van de onderzochte scholen heeft duidelijk een gesloten schoolconcept, andere scholen vertonen op bepaalde thema’s een gesloten schoolconcept. Daarnaast zijn data over gesloten schoolconcepten verzameld via respondenten met werkervaring op scholen met een gesloten schoolconcept.

van de islamitische norm duidelijk voorop. Scholen met een gesloten schoolconcept doen geen tot weinig aanpassingen in de religieuze grondslag van de school ook wanneer dat voor de voorbereiding op een toekomst in Nederland wel wenselijk zou kunnen zijn. Het meest duidelijke voorbeeld daarbij is het scheiden van jongens en meisjes in aparte klassen vanaf de middenbouw. Een tweede voorbeeld is het feit dat ook niet-moslim leerkrachten worden verplicht een hoofddoek te dragen. Op die manier wordt onder de vlag van de 'vrijheid van onderwijs' in feite de aanwezige diversiteit onder het personeel voor de kinderen verstopt. Scholen met een gesloten schoolconcept vallen op en zijn in het verleden door de onderwijsinspectie extra onder het vergrootglas gelegd.³⁰⁷

Scholen met een gesloten schoolconcept en de ouders die bewust voor deze scholen kiezen zien die ontwikkeling van een gesloten naar een meer open schoolconcept zoals hierboven beschreven als een gevaar voor de islamitische identiteit. Zij nemen daarom om principiële redenen geen deel aan deze ontwikkeling.

Ten aanzien van het benoemingsbeleid van personeel, wordt op scholen met een gesloten schoolconcept bij gelijke geschiktheid voorrang gegeven aan een moslim. Op de school met een gesloten schoolconcept die in dit onderzoek is meegenomen, zijn 4 van de 21 medewerkers (19%) niet-moslim.³⁰⁸ Deze niet-moslims dienen zich te conformeren aan een strikt geformuleerd werkreglement waarin een kleding- en gedragscode zijn opgenomen.

Ook op scholen met een gesloten schoolconcept wordt met de kinderen gesproken over de maatschappelijke context naar aanleiding van de actualiteit. In de interviews bleek dit wel een beladen onderwerp; respondenten

³⁰⁷ Als de onderwijsinspectie onvoldoende overtuigd is van de bijdrage die een school levert aan de sociale integratie van kinderen kan een school 'zwak' of 'zeer zwak' worden beoordeeld en wordt een jaar later gekeken of de kwaliteit van het onderwijs is verbeterd. In het verleden hebben enkele scholen met een gesloten schoolconcept om die reden de beoordeling 'zwak' of 'zeer zwak' gekregen.

³⁰⁸ Ter vergelijking, op twee scholen met een pragmatisch schoolconcept waar deze verhouding ter sprake kwam was dat 6 van de 14 (43%) en 16 van de 33 (48%).

waren duidelijk meer op hun hoede in uitspraken en voelen natuurlijk wel aan, dat een stevige uitspraak op dit gebied hen in de maatschappij niet in dank wordt aangenomen. Het standpunt van de school hoor je bij dit soort meer beladen onderwerpen een beetje tussen de regels door en op onbewaakte momenten.

In het geval van handen schudden dat in de paragraaf hierboven werd aangehaald, zal ook op scholen met een gesloten schoolconcept worden uitgelegd dat dat in Nederland de norm is. Op deze scholen wordt echter vooral benadrukt dat het schudden van de hand van de andere sekse volgens islamitische normen ongepast is. Als de school ingaat op de vraag hoe kinderen dan moeten omgaan met de Nederlandse norm, is het vaak zo dat kinderen wordt gezegd dat zij zich mogen beroepen op hun godsdienstvrijheid.

Evenals de meer open scholen, organiseren ook de scholen met een gesloten schoolconcept bewust activiteiten om de leerlingen in aanraking te laten komen met andersdenkenden. Dit deden zij altijd al vanuit de eigen visie op goed onderwijs. Sinds alle Nederlandse scholen in 2006 verplicht zijn bij te dragen aan actief burgerschap en sociale integratie (WPO artikel 8, lid 3) ondernemen zij die activiteiten meer zichtbaar en misschien ook meer strategisch. Onderstaand citaat geeft daarvan blijk:

R: Volgens de inspectie doen wij weinig aan sociale cohesie en integratie. Vandaar dat we nu werken met de Vreedzame School en we doen veel meer aan buitenschoolse uitjes en theaterbezoek, veel en veel meer dan vroeger. [...]

I: Dat er nu meer tijd is voor 'de Vreedzame school', buitenschoolse uitjes en theaterbezoek. Is dat voor de kinderen beter?

R: Absoluut. Het is zeker goed voor de kinderen.

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst,
3-10 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

5.2.3 Conclusie: Verhouding tussen islam en maatschappij in de maatschappelijke dimensie

De verhouding tussen islam enerzijds en maatschappelijke context anderzijds is bij de invulling van de maatschappelijke dimensie sterk afhankelijk

van het gehanteerde schoolconcept; een school met een open schoolconcept die het als haar voornaamste visie ziet de kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland en islam beschouwt als inspiratie tot handelen, maakt fundamenteel andere afwegingen binnen de maatschappelijke dimensie dan een islamitische basisschool met een gesloten schoolconcept die zich vasthoudt aan islam als fundament van het bestaansrecht van de school.

Vertaald naar de subvragen kan worden gesteld dat scholen met een open schoolconcept het als voornaamste taak zien kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland waarbij de religieuze identiteit van de school op de tweede plaats komt. Omdat de religieuze identiteit op deze scholen minder strikt wordt opgevat blijken in de praktijk op deze scholen weinig aanpassingen in religieuze identiteit nodig. Scholen met een gesloten schoolconcept draaien die prioriteiten om waardoor de onderwijsinspectie soms vraagtekens heeft gezet bij de mate waarin die scholen bijdragen aan sociale integratie en sociale cohesie.

5.3 Organisatorische dimensie

In de voorgaande paragrafen is voor verschillende deelonderwerpen geanalyseerd hoe de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context de uiteindelijk waar te nemen schoolidentiteit beïnvloeden. De religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context hebben beide geen directe invloed op de school, zij hebben alleen invloed via de schoolpopulatie: personeel, ouders en kinderen. Zij nemen zowel diverse vormen van islam mee de school in, als ideeën over de maatschappelijke context. Dat veroorzaakt een interne dialoog over de islamitische normen die men op school wil hanteren, over de manier waarop de school kinderen zou moeten voorbereiden op een toekomst in Nederland, en over de manier waarop de school moet aansluiten op het (vaak niet-islamitische) vervolgonderwijs.

De manier waarop een school wordt geleid, bepaalt hoe die interne dialoog wordt vertaald in concreet schoolbeleid. In deze paragraaf wordt de

organisatorische dimensie³⁰⁹ van schoolidentiteit beschreven. Deze dimensie omvat de keuzes die binnen een school worden gemaakt over de manier van leidinggeven en de beleidsvorming. Onder deze noemer valt bijvoorbeeld de dynamiek binnen de school en het toelatings- en benoemingsbeleid van personeel en leerlingen.

In de eerdere paragrafen werd duidelijk dat directie en schoolbestuur grote invloed hebben op de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen; zij zetten kaders uit en bepalen daarmee grotendeels het gehanteerde schoolconcept (paragraaf 5.1 en 5.2) en de autonomie van godsdienstleerkrachten (zie paragraaf 5.1). In deze paragraaf wordt de manier van leidinggeven en beleidsvorming van islamitische basisscholen besproken. Deze paragraaf draagt vooral bij aan de beantwoording van twee subvragen:

- a) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor het toelatings- en benoemingsbeleid van kinderen en personeel?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Deze paragraaf valt in vier delen uiteen. Paragraaf 5.3.1 beschrijft de dynamiek binnen de school. In paragraaf 5.3.2 staat het toelating- en benoemingsbeleid van personeel en leerlingen centraal. Paragraaf 5.3.3 beschrijft de contacten met moskeegemeenschappen. In paragraaf 5.3.4 tenslotte

³⁰⁹ Zoals beschreven in hoofdstuk 4 wordt schoolidentiteit in de meeste onderzoeken in drie dimensies beschreven: de levensbeschouwelijke, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. Onderwijsadviesbureau CPS en in navolging daarvan Anneke de Wolff onderscheidden daarnaast ook de organisatorische dimensie, die de keuzes omvat die de school maakt met betrekking tot de manier van leidinggeven en de contacten met externe organisaties. Omdat directie en schoolbestuur in de interviews steeds als invloedrijk zijn benoemd, is gekozen de 'organisatorische dimensie' in een aparte paragraaf te behandelen. (De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 66–67, 89–91.)

wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie kort samengevat.

5.3.1 Dynamiek binnen de school

Het uiteindelijk uitgevoerde beleid is het product van externe invloeden (islam en maatschappij) en interne invloeden (bestuur, directie, team, ouders, en leerlingen). In de voorgaande paragrafen stonden andere thema's centraal en is de dynamiek binnen de school alleen indirect behandeld. Om te begrijpen hoe het uiteindelijk gevoerde beleid op islamitische basisscholen tot stand komt, zijn de verhoudingen binnen de schoolpopulatie echter een belangrijke factor. In het interviewfragment hieronder besprak de respondent de verhoudingen binnen de school. Het beeld dat wordt geschetst is niet representatief voor de scholen die deelnamen. Het fragment laat echter zien op welke manier de dynamiek in de school het schoolbeleid kan beïnvloeden:

I: Om samen te vatten: Je hebt als niet-islamitische directeur bewust ervoor gezorgd dat je een zo neutraal mogelijke moslim naast je had in de directie waarmee je van gedachten kon wisselen, en je had de godsdienstleerkracht als een [islamitisch] tegenwicht.

R: Ja, dat klopt en dan waren er nog twee kampen: de niet-islamitische leerkrachten en de islamitische leerkrachten.

I: En gingen de islamitische leerkrachten automatisch achter de godsdienstleerkracht staan?

R: Nee. Nee.

I: Hoe werkte dat dan?

R: Ik denk dat het een kwestie van bedreiging was. Onder druk zetten. [...] Maar qua denkbeelden, qua overtuiging, zaten we [als directie en godsdienstleerkracht] recht tegenover elkaar. [...] [Er waren destijds vijf moskeeën in de omgeving] en die hadden [alle vijf] verschillende invloeden [in de school]. De godsdienstleerkracht was van de ene moskee, en de Somalische en Marokkaanse leerkrachten waren van een andere moskee, één van de Turkse leerkrachten kwam weer van een derde moskee en weer een andere collega van een vierde moskee.

Dus het was een bont gezelschap van mensen die vonden dat de godsdienstleerkracht nogal radicaal was. En dat vond ik ook.

I: Maar je moet toch met zijn allen schoolbeleid maken.

R: Nou ja, ik ben wat dat betreft heel sturend geweest. Men is dat in de [islamitische] culturen zo gewend en men probeerde het spel van medezeggenschap te spelen, maar dat speelde ik beter dan zij omdat ik de regels beter kende. Zij [het kamp van de godsdienstleerkracht] probeerden met onderdrukking stemmen te winnen binnen de MR [medezeggenschapsraad] om op die manier een aantal beleidszaken anders te regelen.

I: Om wat voor beleidszaken ging dat dan?

R: Het ging om identiteit. Ze hebben het een keer gepresteerd om in een week dat ik op vakantie was twee mensen te benoemen als coördinator identiteitszaken. Ik heb dat per direct teruggedraaid omdat er geen MR-besluit onder lag.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
30+ jaar onderrwijservaring, 21-30 jaar op deze school

Machtsverhoudingen zijn complex en vanzelfsprekend afhankelijk van het samenspel aan persoonlijkheden binnen een school. De autonomie van een godsdienstleerkracht bijvoorbeeld, is mede afhankelijk van de ruimte die de directeur voor zichzelf afbakt. En die ruimte kan weer aan banden worden gelegd door het schoolbestuur. Mocht zich een situatie voordoen waarin het personeel of een grote groep ouders een front vormen, dan zijn zij op hun beurt een invloedrijke macht. De dynamiek die in de interviews ter sprake kwam, is vanzelfsprekend sterk gebonden aan het unieke samenspel van factoren dat is verbonden aan een school, toch zijn er wel patronen te herkennen die hieronder worden uiteengezet.

Patronen in dynamiek naar schoolconcept

Allereerst zijn patronen te herkennen die samenhangen met het gehanteerde schoolconcept. In scholen met een meer *gesloten schoolconcept* krijgt

het volgen van ‘de islamitische norm’³¹⁰ relatief meer gewicht. Op deze scholen hebben medewerkers met een islamitische achtergrond, vooral de godsdienstleerkracht en islamitische directeuren, meer aanzien en een sterkere positie bij de concrete invulling van het beleid. Vroomheid wordt op deze scholen zeer gewaardeerd met als gevolg dat de context van de school vroomheid in mensen naar de voorgrond haalt. Morele vorming wordt op deze scholen veelal islamitisch gekleurd. En omdat kinderen op een school met een gesloten schoolconcept relatief meer uren godsdienst- onderwijs krijgen, is de godsdienstleerkracht meerdere dagen per week aanwezig en ook om die reden invloedrijker.

In scholen met een meer *open schoolconcept* zijn de invloed van islam en maatschappij meer in evenwicht. De religieuze achtergrond van medewerkers speelt op deze scholen een minder grote rol binnen de dynamiek in de school. De godsdienstleerkracht is vanzelfsprekend verantwoordelijk voor de inhoud van de godsdienstles en de invulling van religieuze feest- en gedenkdagen en wordt ook op scholen met een meer open concept geraadpleegd bij identiteitsvraagstukken. Gelijktijdig is er meer ruimte voor de inspraak van alle medewerkers.

De schoolconcepten hierboven zijn – zoals in de inleiding van deel B werd geschreven – methodologische hulpmiddelen om de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken te kunnen beschrijven. In werkelijkheid bevinden de meeste scholen zich tussen deze twee uitersten in en kunnen ze ook op bepaalde gebieden meer open of meer gesloten zijn.

Scholen binnen eenzelfde bestuur hebben niet exact hetzelfde schoolconcept, maar de gehanteerde concepten liggen vaak niet ver uit elkaar. Dit is eenvoudig te verklaren omdat scholen die door een bestuur nieuw worden gesticht vaak uit dezelfde voedingsbodem komen, waarbij bijvoorbeeld ook de missie- en visiedocumenten eenzelfde strekking en structuur aanhouden. Uit gesprekken met respondenten over fusietrajecten en reorganisaties, bleek dat ook in dergelijke processen gelijkgestemden elkaar

³¹⁰ ‘De islamitische norm’ voelt voor iedereen die de term gebruikt als vanzelfsprekend maar wat er achter de term schuilgaat is zeer divers.

opzoeken en dat grote verschillen in de visie op onderwijs samenwerking uitsluiten. Een bestuur verzamelt in zekere zin gelijkgestemden.

Patronen in dynamiek naar functie of positie binnen de school

Naast de patronen naar schoolconcept die hierboven zijn beschreven, zijn ook patronen te herkennen naar functie of positie binnen de school. De twee sleutelfiguren voor de religieuze identiteit van de school zijn de directeur en de godsdienstleerkracht. Hoewel zij daarbij worden beïnvloed door het bestuur, leerkrachten en ouders, zijn de directeur en de godsdienstleerkracht op de meeste scholen uiteindelijk degenen die het kader van de religieuze identiteit vaststellen; ‘Wat doen wij wel of niet vanwege onze islamitische identiteit?’ Ook moslimleerkrachten die vanwege hun vrome karakter of grote kennis van islam als vraagbaak binnen de school fungeren, kunnen invloedrijk zijn in een dergelijk proces. Juist omdat op islamitische basisscholen relatief veel niet-moslims werken, leiden kennis van islam en aanzien onder de islamitische schoolpopulatie tot een meer invloedrijke positie binnen de school.

Onderstaand citaat van een respondent met werkervaring op meerdere islamitische basisscholen bevestigt bovenstaande indruk:

Als ik school A en school B met elkaar vergelijk, dan steekt school A wel boven B uit in het uitdragen van de identiteit. We hebben op school A ook een islamitische directeur, een man, en we hebben ook veel meer collega's die heel veel weten over de islam. Dus bij elk wissel wordt [in school A] de islam erbij gehaald:

‘We moeten wel dit duidelijk maken tegenover de ouders...’ ‘We moeten de essentie van dit wel op een islamitische wijze duidelijk maken.’ [School A] is ook wat islamitischer aangekleed. [...] [En] de islamitische norm [wordt meer nageleefd]. Bijvoorbeeld: hier [op school B] heeft de interne begeleider nagellak op, de directeur ook. Ik ben er zelf op tegen, maar op school A wordt daar wel op gecontroleerd.

leerkracht onderbouw, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Godsdienstleerkrachten gelden als vraagbaak voor directeuren, groepsleerkrachten, ouders en leerlingen en voelen zich vaak verantwoordelijk voor de religieuze identiteit van de school. Ze zijn over het algemeen zeer lange tijd aan één school verbonden, gemiddeld genomen langer dan bijvoorbeeld directeuren, en hebben daardoor ook langdurig invloed op de identiteit van de school.³¹¹

Bijna de helft van de geïnterviewde godsdienstleerkrachten volgde (een groot deel van) hun schoolcarrière in hun land van herkomst, Marokko of Turkije. Tijdens de interviews was een groot verschil merkbaar tussen hen en de godsdienstleerkrachten die hoofdzakelijk of volledig in het Nederlandse onderwijssysteem opgroeiden. De laatste groep is vaak liberaler en lijkt meer inzicht te hebben in de belevingswereld van een kind in de Nederlandse context en het spanningsveld waarin kinderen in het islamitisch onderwijs zich bevinden. In een adviserende rol nemen de leerkrachten die in het Nederlandse schoolsysteem opgroeiden vaak een liberaler standpunt in, passend in een meer open schoolconcept.

Directeuren bekritisieren godsdienstleerkrachten zelden. Tijdens de interviews werden directie vaak geportretteerd als eenheid. Slechts twee keer heeft een directeur aangegeven een godsdienstleerkracht in het verleden te hebben begrensd. Citaten daarover worden hieronder aangehaald:

Dus waar ik echt voor sta is dat het kind zichzelf mag zijn. Als het zegt: 'Ik ben morgen of vandaag jarig'. Super! Feliciteer hem. Geef het een knuffel. De kinderen weten heel goed [dat we op school geen verjaardagen vieren]. Maar we zetten ze wel in het zonnetje [...]. Dát is wat ik wil in mijn school.

Op het moment dat mijn godsdienstleerkracht - en hij weet dat heel goed van mij - een bepaald idee heeft, prima, maar zorg in ieder geval dat het idee past binnen de organisatie [bestuur]. [En] als een

³¹¹ Godsdienstleerkrachten hebben gemiddeld 8 jaar onderwijservaring waarvan 8 op de school waarop zij werkten ten tijde van de interviews. Ter vergelijking; directeuren hebben gemiddeld 19 jaar onderwijservaring waarvan 6 op de school op het moment van interviewen.

kind een andere gedachte heeft, ga dat dan alsjeblieft niet afbreken. Oh... Daar heb ik mijn vorige godsdienstleerkracht voor de laan uit gestuurd. Want ik ben het er pertinent niet mee eens. Ik wil helemaal niet zo een godsdienstleerkracht die gaat lopen dreigen met hel en verdoemenis. Dan is daar het gat van de deur. Dus mijn moslimkinderen mogen hun eigen interpretatie geven.

directeur, bekeerling, overige herkomst,
11-20 jaar ervaring, 3-10 jaar ervaring op deze school

R: Ik zie een docent godsdienst als een teamlid, die komt vakonderwijs geven. Ik ben daar voor de inhoud en voor de uitvoering als directeur verantwoordelijk voor. De groepsleerkracht hoort bij zo'n les te zitten, ook bij muziek en gymnastiek. Dus die mag erbij zitten. En het is een Nederlandse school dus wordt godsdienstles in het Nederlands gegeven.

I: Je zegt dat met veel nadruk. Zijn dit punten geweest waarop je je voet tussen de deur hebt gezet?

R: Ja. Dat heb ik gedaan. En ik heb duidelijk gemaakt dat ik dus verantwoordelijk ben voor de inhoud van de lessen. Wanneer je directeur van een school bent, kun je niet van alles overlaten aan het personeel. Als je je taak als directeur serieus neemt, dan moet je een mening hebben over alles wat er in de school plaatsvindt. Zeker omdat het zo controversieel is, moet je dat doen.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
30+ jaar onderwijservaring, 21-30 jaar op deze school

De directeur zijn voor het uiteindelijk gevoerde beleid twee belangrijke figuren en fungeren op de meeste scholen als een hecht duo.

Directeuren zijn formeel de leidinggevendenden binnen de school en hebben alleen al vanwege die positie invloed op de dagelijkse praktijk. De mate van invloed is afhankelijk van hun religieuze achtergrond en karakter.

Een *niet-islamitische* directeur geeft vaak wat meer ruimte aan de godsdienstleerkracht bij de invulling van de religieuze identiteit. Ook bij vragen van ouders overleggen zij met de godsdienstleerkracht of verwijzen zij de

ouders naar de godsdienstleerkracht. Dit is uitvoerig behandeld in paragraaf 5.1.3. Onderstaande citaten onderschrijven dit eveneens:

Ik denk dat het er mee te maken heeft dat er heel veel niet-islamitische directeuren zijn, die op identiteitsgebied moeilijk knopen kunnen doorhakken. Een identiteitscommissie doet dan [vaak] het voorbereidende werk, stuurt dat naar de directeur. Die het bespreekt in het bestuur en dan zet de directeur er uiteindelijk een stempel op.

beleidsmedewerker, moslim, Turkse herkomst,
3-10 jaar ervaring in het onderwijs

Wij [niet-moslams] weten ook te weinig [over islam]. [...] Ik weet dat ik onkundig ben. Ik ben bewust onbekwaam op dit gebied. Ik zeg altijd: ik haal mijn godsdienstleerkracht erbij of ik haal een van mijn moslim leerkrachten erbij en we bespreken het met elkaar. Dan zeg ik altijd tegen ouders: ik ben blij dat u komt, want nou leer ik er ook wat bij. Ik sta daar open voor.

directeur, christelijk, Nederlandse herkomst,
30+ jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Een vrome, moslimdirecteur die vertrouwt op zijn eigen kennis en kunde met betrekking tot islam en identiteit gerelateerde vragen geeft automatisch minder ruimte aan de godsdienstleerkracht. Hiervan is onderstaand citaat een representatief voorbeeld:

R: De school heeft bepaalde doelen en een bepaalde visie. Als je als ouder binnenkomt vertel ik je waarvoor we staan. Als je op basis daarvan je kind wilt inschrijven, ben je welkom. Maar wij gaan niet per se met de verschillen rekening houden.

I: Wat is jullie visie?

R: Onderwijs staat nummer 1. Kinderen verlaten de school hier als burgers, niet als moslims. Als je de school als 'goede burger' verlaat, betekent dat dat je goed gedrag vertoont dat geaccepteerd wordt door de samenleving. Als je dat hebt, ben je vanuit de islam een goede moslim.

directeur, moslim, overige herkomst,
3-10 jaar ervaring op deze school

Tussen de twee uitersten van de niet-islamitische directeur en de vrome directeur, bevinden zich islamitische directeuren die de godsdienstleerkracht regelmatig om hulp vragen en niet-islamitische directeuren die een manier hebben gevonden zich ook op het gebied van identiteitszaken als autoriteit staande te houden. Deze directeuren creëerden op een eigen manier een houvast om daarmee in sommige gevallen in staat te zijn inhoudelijk discussie te voeren met ouders, zoals blijkt uit het volgende citaat:

Het kennisniveau van ouders [met betrekking tot islam] is op alle islamitische scholen enorm laag. [...] Dus op het moment dat ik in gesprek ben met ouders en er doet zich iets voor waarvan ik denk 'Hé, dit klopt niet helemaal' dan gebruik ik een ḥadīth of gebruik ik een vers uit de Koran en dan kijken ze mij aan en zeggen ze: 'Oh?'. [Het] staat daar en daar, zoek maar op en lees thuis maar na, maar ik wil het hier op school zo hebben', [antwoord ik dan].

[Op een van de scholen had ik een warme maaltijd georganiseerd om de ouders te bedanken voor hun vrijwillige inzet voor de school.] Dus we staan met veertig mensen buiten, het was zomer, en die deksels gaan van de pan en daar liggen scampi's bovenop [een van die pannen]. Zegt een deel van de gemeenschap [tegen mij]: 'Wat heb je nou gedaan?' Dus ik kijk [de voorzitter] aan en zeg: 'Ik ga geen rekening houden met de cultuur in de godsdienst. Als je dat niet wilt eten, kijk naar die pan of naar die, daar ligt het niet bovenop. [...] [Het niet willen eten van scampi's] is cultuur in de godsdienst, dat heeft geen enkele onderbouwing in de Koran, daar kan ik niet aan voldoen.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
30+ jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Overigens voelen lang niet alle niet-islamitische directeuren zich geroepen/in staat om op die manier op te treden; niet alle directeuren vinden

het nodig of gepast en veel directeuren voelen zich daartoe onvoldoende bekwaam.

Het *schoolbestuur* is formeel eindverantwoordelijk voor één of meerdere scholen en het onderwijs dat wordt gegeven. In de praktijk zorgt de directie van een gevestigde school vaak voor het dagelijks bestuur en scheidt het schoolbestuur daartoe de randvoorwaarden. Zo draagt het schoolbestuur bijvoorbeeld zorg voor financieel beleid en beheer, het strategisch positioneren van de organisatie en het faciliteren van goede leer- en ontwikkelingsmogelijkheden.³¹² In de interviews kwam het schoolbestuur veelal ter sprake als een dwingend orgaan op afstand dat af en toe van zich laat horen. Respondenten gaven aan dat als het bestuur iets wil, je daar als school niet eenvoudig onder uitkomt. Zo heeft het schoolbestuur in enkele gevallen bepaald dat ‘hun scholen’ wel of niet meewerkten aan dit onderzoek; in sommige gevallen heeft een bestuur dat niet toegestaan en in andere gevallen gaven respondenten aan zich door het bestuur min of meer gedwongen te voelen tot deelname.

De twee citaten hieronder schetsen de invloed van een schoolbestuur:

R: Eigenlijk zou ik heel graag ook wat er gebeurt in de wereld willen betrekken in de klas. [...] Ook andere geloven [...] [en] ook heel graag wat meer [vertellen] over bijvoorbeeld [...] Sinterklaas of Kerstmis. [...] Dat is inderdaad wel iets waar ik meer aan wil doen zodat de kinderen wel begrijpen waarom andere Nederlandse kinderen bepaalde dingen doen.

I: En wat houdt jou tot nu toe tegen?

R: Ja, misschien toch het strengere [karakter] van het bestuur zeg maar. [En de vraag] in hoeverre ik dat kan laten zien aan de kinderen.

³¹² Commissie Meurs, PO-raad, *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs* (Utrecht: PO-raad 2013) 17–18.

leerkracht onder- en bovenbouw, bekeerling,
Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Het identiteitsbeleid is bovenschools gewoon vastgelegd en daar valt ook niet over te discussiëren. [...] Als directeur weet je gewoon: dit doen wij [wel], dit doen we niet, klaar.

adjunct-directeur, moslim, Marokkaanse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

Binnen een stichting zijn vaak scholen met een vergelijkbaar schoolconcept verenigd. Schoolbesturen faciliteren vaak een bovenschoolse identiteitscommissie of overleg tussen godsdienstleerkrachten om onderlinge afstemming binnen het bestuur te stimuleren. Praktisch gezien hebben ook de schoolgidsen en websites vaak eenzelfde inhoudelijke opzet en gelijkvormige lay-out. Scholen krijgen de ruimte om eigen accenten te leggen, maar de basis staat in principe vast. Bij stichting SIMON zijn bijvoorbeeld na een grootschalige fusie kaders voor het identiteitsbeleid op papier gezet³¹³, die richtinggevend zijn voor het beleid op alle SIMON-scholen.

De invloed van een bestuur is vooral groot bij de oprichting van een nieuwe school. Wanneer een bestuur een nieuwe school sticht, is het gehanteerde schoolconcept bij de start vaak grotendeels gelijk aan dat van de andere scholen. De directeur en godsdienstleerkracht worden vaak door het bestuur geselecteerd en daarmee is heel duidelijk een bepaalde trend gezet. Het schoolconcept, dat voorafgaand aan de eerste schooldag vooral wordt uitgedragen tijdens informatieavonden en tijdens informele ontmoetingen, trekt in eerste instantie personeel en ouders aan die zich tot dat concept aangesproken voelen. Zij nemen vanaf dat moment een voortrekkersrol en pas in tweede instantie komen overige personeelsleden en ouders die in de buurt wonen. Het bestuur zet, met andere woorden, de

³¹³ Erdal Aktaran, *Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen*. (Leusden: SIMON scholen 2008).

kaders voor het identiteitsbeleid uit, nog voordat de schoolpopulatie er is en nog voordat de interne dialoog over identiteit op gang komt.

Ook de *islamitische schoolbesturen organisatie, ISBO*, oefent invloed uit op de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen. Zij doet dit minder direct dan de individuele schoolbesturen en heeft een duidelijke eigen agenda. Volgens respondenten wil de ISBO dat islamitisch onderwijs wordt gezien als volwaardig alternatief voor anders-religieuze en openbare basisscholen in Nederland. Om die reden heeft ISBO de aangesloten schoolbesturen in het verleden onderworpen aan een kwaliteits-verbeteringstraject om als bestuur het onderwijs op de scholen te kunnen monitoren en waar nodig te verbeteren. Andere voorbeelden die in dit onderzoek al eerder werden aangehaald, zijn de beleidsadviseurs die ISBO in dienst heeft om scholen te assisteren bij de invulling van bijvoorbeeld cultuureducatie of het ontwikkelen van onderwijsmateriaal dat zich specifiek richt op het islamitisch onderwijs.

Op iets minder dan de helft van de onderzochte scholen is een *identiteitscommissie* aangesteld. Vaak bestaat deze uit de directeur, de godsdienstleerkracht, één of twee leerkrachten met bijzondere affiniteit met de identiteit van de school en twee tot drie vrome ouders.³¹⁴ In de identiteitscommissies nemen geen niet-moslims zitting. Een dergelijke commissie stelt zich ten doel de islamitische identiteit van de school actief uit te dragen en één lijn te trekken in identiteitskwesties. Ze formuleert vaak een advies richting directie, team en of ouderraad dat, afhankelijk van de school, meer of minder dwingend van aard is. De identiteitscommissie heeft deze een invloedrijke positie. Een advies van de commissie is namelijk niet vrijblijvend. Hoewel de directie een advies opzij kan schuiven, dienen daarvoor

³¹⁴ Op de scholen waar een identiteitscommissie functioneert wordt in gesprekken regelmatig naar de commissie verwezen. Scholen die een dergelijk orgaan niet kennen gebruiken voor hetzelfde doel soms een ouderraad, moederraad of medezeggenschapsraad als klankbordgroep.

goede redenen te worden aangedragen om goede verhoudingen binnen de school in stand te houden.

Omdat de godsdienstleerkracht deel uitmaakt van de identiteitscommissie zijn die twee invloedssferen met elkaar verweven; de godsdienstleerkracht kan de agenda van de identiteitscommissie beïnvloeden en andersom. De identiteitscommissie is een typisch orgaan waarbinnen vroomheid leidt tot aanzien en leden elkaar op dat gebied eenvoudig versterken. De commissie geeft een ouder met stevige wensen op het gebied van de religieuze identiteit een platform omdat de commissie alleen bestaat uit religieus betrokken moslims. Onderstaande citaten zijn representatief voor de cultuur binnen een identiteitscommissie:

[In de identiteitscommissie] zat ook een salafistische vader die bij ieder punt zei dat het ḥarām was ('ḥarām! ḥarām! ḥarām!') en de discussie aanging:

** 'Wil je dan zeggen dat het toegestaan is?'*

- 'Ja hallo! We zijn toch een school?'

** 'We zijn een islamitische school!'*

Die discussie wil ik helemaal niet aangaan.

*directeur, bekeerling, Nederlandse herkomst,
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school*

Er kwam laatst een ouder vragen of de verjaardag van zijn kind op school gevierd mocht worden en dat is dus iets wat ik binnenkort tijdens een ouderbijeenkomst [over identiteit] wil voorleggen. De moeder vroeg hoe er dan gestemd zou worden. Met een democratische meerderheid [is] eigenlijk wel de manier waarop je dat zou willen doen. Maar als er ouders zijn die iets echt niet willen, dan dwing je die eigenlijk om iets tegen hun zin te doen. Dus ik heb het alvast even gepolst, en er waren echt ouders die hier niet aan willen denken, dus we hebben gezegd dat we dat [het vieren van verjaardagen] voor de zekerheid niet doen.

*directeur, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school*

Ouders zijn in deze studie bewust niet direct geïnterviewd. Wel is hun rol binnen de school door respondenten veel beschreven. De meeste ouders hebben een indirecte invloed op de schoolidentiteit die vergelijkbaar is met die van de maatschappelijke context; ouders vormen een invloedssfeer op de school en worden door directie, godsdienstleerkrachten en leerkrachten meegenomen in de manier waarop zij actief vormgeven aan de schoolidentiteit. Een aantal ouders oefent meer directe invloed uit op het beleid via een positie in de identiteitscommissie, medezeggenschapsraad (MR) of ouderraad (OR).³¹⁵ De indirecte invloed van ouders geschiedt vooral door het stellen van kritische vragen aan de groepsleerkrachten of directie, of door bij de directie een klacht in te dienen. Zo vertelde één van de directeuren dat de school had besloten niet deel te nemen aan de theaterlessen in de buurt, omdat er te veel dingen in voor kwamen die ‘in strijd waren met de identiteit van de school’ én ‘ouders hebben toch bepaalde verwachtingen van wat je [als school op het gebied van identiteit] waarborgt’. Met name niet-islamitische leerkracht en –directieleden zijn zeer gevoelig voor klachten op het gebied van de identiteit. Omdat ‘islam’ als het ware hun taal niet is, voelen zij zich onbekwaam en dat geeft ouders ruimte. Een uitzondering hierop zijn de enkele niet-moslim leerkrachten die grote kennis van islam hebben opgedaan of lange ervaring hebben in de school; hun bagage maakt dat zij zich staande kunnen houden door inhoudelijke tegenargumenten te formuleren in een gesprek waarin islam als argument wordt gebruikt.

Leerkrachten hebben over het algemeen geen directe invloed op het schoolbeleid. Zij zijn echter wel degenen die het beleid tot uitvoering brengen en kunnen dat met meer of minder enthousiasme doen. Als respondenten zich overtuigd toonden van het belang van bijvoorbeeld bepaalde onderwijsinhoud, waren zij in veel gevallen geneigd de ruimte te zoeken binnen opgestelde regels. Dit geldt bijvoorbeeld voor de manier waarop scholen invul-

³¹⁵ Op veel scholen fungeert specifiek een moederraad.

ling geven aan muziekles en scholen waarop bewust seksueel expliciete voorlichting wordt gegeven. Deze en andere voorbeelden worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.2.

Tenslotte kunnen ook *kinderen* indirecte invloed uitoefenen op de identiteit van de school. Dit gebeurt in de meeste gevallen onbewust; kinderen sturen bijvoorbeeld elkaar bij in wenselijk gedrag en onderschrijven daarmee al dan niet het schoolbeleid. Op een school waar kinderen in de bovenbouw bijvoorbeeld geen afbeeldingen van levende wezens mogen tekenen (zie paragraaf 6.2.2) kunnen kinderen elkaar daarop aanspreken of juist op ieder vrij tekenmoment smileys en poppetjes tekenen.

Een ander voorbeeld gaf een van de respondenten naar aanleiding van de Koningsspelen. Op de school waar de respondent werkte stonden alle kinderen tijdens de landelijke aftrap op het schoolplein om gezamenlijk het startlied te zingen.

En er waren een paar moeders die zagen hun kinderen bewegen op muziek en die dachten: 'Disco!' Dus die waren helemaal over hun toeren en kwamen hier bij de administratie klagen. 'Wat is dit?! Jullie zijn toch een islamitische basisschool? De kinderen zijn disco aan het doen! Wat moet dat? Meisjes en jongens door elkaar. Iedereen beweegt.' Maar de directie had zich natuurlijk voorbereid daarop en tegen de administrateur gezegd: 'Als iemand komt met problemen dan zeg jij: 'Neem je kind maar mee. Wij gaan gewoon de Koningsspelen doen, als je je kind niet mee wilt laten doen, neem hem maar mee [naar huis], maar wij registreren wel als 'ongeoorloofd afwezig'. Klaar.' De moeders in kwestie wilden hun kinderen uit protest van het schoolplein halen en maar keerden onverrichter zake naar huis omdat de kinderen in kwestie op het schoolplein wilden blijven.

leerkracht onderbouw, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring onderwijservaring op deze school

Concluderend kan worden gezegd dat islam en maatschappij de *gewenste identiteit* beïnvloeden via bestuur, directie, team, ouders, en leerlingen. De *gewenste identiteit* is het eindresultaat van interne dialoog waarop de ver-

schillende groepen binnen de schoolpopulatie afhankelijk van de dynamiek inspraak hebben. Het eindresultaat van al deze invloedssferen toont zich in de grote diversiteit aan islamitische basisscholen die Nederland kent.

Aan die conclusie kan nog worden toegevoegd dat individuele eigenschappen van leden van de schoolpopulatie hun persoonlijke invloed kunnen vergoten. Een van de respondenten vertelde bijvoorbeeld vol lof over de directeur die zich enorm inzette om een solide netwerk rond de school te creëren: 'Hij is de voorzitter van de culturele werkgroep in de stad en hij laat zich overal zien, laat ik het zo zeggen. Hij denkt mee, hij praat mee en dankzij zijn inbreng komen we [als school] positiever naar de buitenwereld toe.'³¹⁶ De persoonlijke invloed zal nog worden verduidelijkt door citaten in paragraaf 6.2.

5.3.2 Toelatings- en benoemingsbeleid voor leerlingen en personeel

In de paragraaf hierboven werd duidelijk dat de schoolpopulatie een essentiële schakel vormt in de totstandkoming van het uiteindelijk gevoerde beleid. Vanwege het belang van de individuele directieleden, godsdienstleerkrachten, leerkrachten en leerlingen en hun ouders voor de identiteit van scholen, wordt in deze paragraaf beschreven op welke manier de invulling van de religieuze identiteit het toelatingsbeleid van leerlingen en personeel op islamitische basisscholen beïnvloedt.

Toelatingsbeleid voor leerlingen

Op de scholen die in het kader van dit onderzoek werden bezocht, waren alle leerlingen moslim. Op alle scholen werd benadrukt dat niet-islamitische leerlingen wel welkom zijn als ze de grondslag van de school kunnen onderschrijven. Een van de respondenten vertelde daarover het volgende:

*Ik zou het in deze tijd niet eens zo vreemd vinden, want dan denk ik:
Wat verschilt onze school van [de openbare school om de hoek]? De*

³¹⁶ Leerkracht bovenbouw, moslim, Turkse herkomst, 11-20 jaar ervaring op deze school.

leerlingenpopulatie is precies hetzelfde. Dus waar verschil je dan? Wij bidden en wij doen niet aan Sinterklaas en kerst bijvoorbeeld. Dus als je je als ouders daarin kunt vinden... En wij zijn kwalitatief beter - niet om nou op te scheppen - maar wij doen het wel beter dan [de openbare school om de hoek]. Als je als ouder puur naar kwaliteit kijkt, dan komen ze wel hier. [...] Ze hoeven dan niet mee te bidden [en meisjes hoeven in de bovenbouw geen hoofddoek te dragen], de kinderen die niet-moslim zijn [...]. Voor de rest: waarom niet?

directeur, moslim, Marokkaanse herkomst

11-20 jaar ervaring op deze school

Een inschrijving van niet-islamitische leerlingen zagen de meeste respondenten als ultiem teken dat hun school goed onderwijs biedt. Dat beeld wordt beaamd door een van de respondenten die werkte op een school waar in het verleden inderdaad enkele niet-islamitische leerlingen waren inschreven. Hun ouders hadden voor die school gekozen omdat deze in de buurt was gevestigd en omdat deze, volgens de respondent, 'kwalitatief beter' was dan de openbare school in de buurt.

Bij de vraag naar het toelatingsbeleid voor leerlingen wordt hoofdzakelijk de eis genoemd de grondslag van de school te onderschrijven. Enkele respondenten beantwoordden de vraag naar toelatingseisen voor leerlingen meer in de gedachte van 'passend onderwijs'.³¹⁷ Uit deze antwoorden bleek dat moslimouders van kinderen met speciale zorgbehoefte die op andere scholen zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs, regelmatig eerst aankloppen bij islamitische basisscholen. Vooral directeuren gaven aan dat deze ouders handelen vanuit de gedachten: 'Zij zijn moslim, wij zijn moslim, we helpen elkaar wel'. Op een aantal scholen zijn op die manier, vooral in de beginjaren, relatief veel kinderen met speciale zorgbehoefte aangenomen. Naar mate een school langer bestaat en de Wet op Passend Onderwijs langer van kracht is, is het toelatingsbeleid van scholen duidelijk-

³¹⁷ 'Passend onderwijs' betreft een wet die sinds 2014 van kracht is en scholen verplicht een zo goed mogelijk onderwijs aan te bieden aan alle leerlingen, ook aan leerlingen met een speciale zorgbehoefte die extra begeleiding nodig hebben.

ker geformuleerd waardoor directies in staat zijn duidelijk te maken welke zorg wel en welke zorg niet geboden kan worden. Onderstaand citaat is daarvan een illustratief voorbeeld:

Voor de zij-instromers heb ik het aannamebeleid moeten verscherpen [toen ik hier op school kwam werken]. Dat heb ik met volle verstand gedaan. Ik vind dat [ouders van] iemand van 9 jaar die van de school hier verderop komt, geen verhaal [moeten] ophangen tegen mij over: 'Ik doe dit vanwege identiteit', want dan was die[gene] vier jaar geleden hier gekomen.

Ik heb er zelf een term opgeplakt: De ouders die met kinderen op vierjarige leeftijd voor onze school kiezen zijn 'educatieve partners'. Zij kiezen ervoor om school en thuis als verbonden te zien. De ouders die met een kind op negenjarige leeftijd aankomen, als ze niet verhuisd zijn, zijn consumenten. Het onderwijs [op de vorige school] is op de een of andere manier, op didactisch, godsdienstig of pedagogisch vlak, niet meer hoogstaand genoeg. Dan gaan de ouders shoppen en dan zijn wij een 'shopschool'. Als je hen over de telefoon spreekt dan hebben ze hun mond vol over de islamitische school. Ik gooi dat direct terzijde: 'Luister, je bent niet met vier jaar gekomen en je bent niet aan het verhuizen, dus je vertelt me nu het eerlijke verhaal. De [vorige] school gaat toch bellen. Als de gegevens toch anders zijn dan jij vertelt, dan staat het vertrouwen op nul.' Het bestuur wil ook dat we wat dat betreft wat strenger zijn. Zij-instrooming geeft altijd problemen.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
30+ jaar ervaring, 0-2 jaar op deze school

Benoemingsbeleid voor personeel

Het benoemingsbeleid voor personeel hangt sterk samen met het gehanteerde schoolconcept; scholen met een meer gesloten schoolconcept geven vaak de voorkeur aan islamitisch personeel, scholen met een meer open schoolconcept streven in hun personeelssamenstelling vaak naar een gelijk-

ke verdeling tussen moslims en niet-moslims. Een voorbeeld van deze houding wordt weergegeven in onderstaand citaat:

R: Professionele leerkrachten moeten zich bezighouden met het onderwijs. En taal en rekenen - of je nu moslim bent of niet - moet iedereen kunnen geven. De illusie dat [een islamitische achtergrond daarbij] nodig is hebben we hier nooit gehad. Hooguit één derde van het personeel hier op school is moslim of heeft een moslim achtergrond. Het verschil moslim en niet-moslim komt hier op school nooit ter sprake. We hebben één basisregel: we respecteren het geloof van het kind en van de ouders.

I: En is het dan zo dat bij gelijke geschiktheid de voorkeur wordt gegeven aan een moslim?

R: Nee. 50/50 zou een streven zijn, dat werkt prima. Alle moslims heb ik bewust verspreid; per klas hebben we een leerkracht van autochtone en één van allochtone afkomst. Die vullen elkaar mooi aan.

directeur, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

Van de geïnterviewde leerkrachten was iets meer dan de helft niet-moslim. Onder directeuren was het aantal moslims en niet-moslims ongeveer gelijk. De geïnterviewde godsdienstleerkrachten waren allemaal moslim. Deze verdeling is representatief voor de situatie in het totale islamitisch onderwijs.³¹⁸

Uit verschillende onderzoeken naar islamitisch onderwijs is gebleken dat het moeilijk is geschikte leerkrachten en bestuurders te vinden.³¹⁹ Vanuit de gedachte dat schoolidentiteit mensenwerk is, zijn de directieleden daarom bevraagd op het sollicitatieproces en is tijdens de interviews door-

³¹⁸ Bevestigd door Yusuf Altuntas in een gesprek op 17-01-2018.

³¹⁹ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 143, 214; Driessen en Bezeemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 143, 148; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2*, 14-15, 17, 19.

gevraagd wanneer leerkrachten zelf over hun sollicitatieprocedure begonnen. Doel van deze vragen was te achterhalen op welke manier de identiteit van de school het werven van nieuwe leerkrachten en bestuursleden beïnvloedt.

Respondenten maakten daarbij in hun antwoorden een duidelijk onderscheid tussen moslims en niet-moslims. Zowel tijdens het sollicitatieproces als op het moment dat mensen in dienst zijn, blijft een verschil in verwachtingspatroon bestaan tussen moslims en niet-moslims. Hieronder worden eerst het benoemingsbeleid en functie-eisen voor niet-moslims en daarna voor moslims behandeld.

Benoemingsbeleid en functie-eisen voor niet-moslims

De meeste niet-moslim leerkrachten hebben niet uit idealisme voor het islamitisch basisonderwijs gekozen, maar zijn bij toeval in het islamitisch onderwijs terecht gekomen. Dat is een mogelijke verklaring voor het feit dat vooral scholen met een gesloten schoolconcept moeite hebben om leerkrachten met een niet-islamitische achtergrond vast te houden.

Gevraagd naar de positie van niet-moslims binnen het team, bleken respondenten in eerste instantie vooral geneigd de moeilijkheden voor niet-moslims en met niet-moslims te benoemen; niet-moslims hebben vaak een gebrek aan kennis van islam waardoor ze minder sensitief zijn voor spanningsgebieden. En zelfs als niet-moslims heel bereidwillig zijn en zich inlezen in de achtergrond van hun leerlingen, of zelfs als startende leerkrachten een identiteitstraject wordt aangeboden, doen zich nog regelmatig 'ongemakkelijke situaties' voor. Rationele kennis van islam blijkt iets anders te zijn dan islam daadwerkelijk emotioneel invoelen. Niet-moslim leerkrachten zelf gaven regelmatig voorbeelden van ongemakkelijk situaties, zoals het automatisch uitsteken van een hand bij aanvang van een tienminutengesprek, of even de radio aanzetten bij een vrij tekenmoment waarop ineens het nummer 'I'm sexy and I know it' uit de boxen in de klas klinkt. Onderstaand citaat beschrijft zo'n ongemakkelijk moment:

[Een van de startende leerkrachten gaf een taalles bij de kleuters]. De les ging over brood bakken. Zij heeft met de kinderen oventjes in de klas gezet en brood gebakken. Ze was hier nog niet zo lang. Ik had [als

directeur] wel verteld over ḥalāl [eten] en alle andere zaken. [De leerkracht] was naar de Albert Heijn gegaan en had daar vleeswaren gekocht. Geen varkensvlees, allemaal rund, en dat heeft ze hier gebruikt op de broodjes. En toen kwamen de ouders erachter dat het geen ḥalāl-vlees was.

Ik heb er toen maar een brief uit gegooid en [de fout] naar mij toegetrokken.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school

Een gebrek aan kennis en sensitiviteit bij leerkrachten maakt dat er bij moslimouders altijd een beetje wantrouwen blijft bestaan richting de leerkracht ten aanzien van de identiteit; ouders voelen zich genoodzaakt de religieuze identiteit in de gaten te houden en komen regelmatig klagen bij de leerkracht of de directie³²⁰ of het rode kruis op het verpleegsterskapje in de kleuterklas. Hieronder wordt een respondent geciteerd die zich verzuchtte over alle details waar ze op moet letten als niet-moslim:

Volgens mij bij het Offerfeest, toen hadden wij een toneelstuk en daar was er een schaap bij en die moest natuurlijk geslacht worden. Eén

320

R:[De standpunten van] ouders [zijn] heel verschillend.

I: Kun je daar voorbeelden geven?

R: Als de onderbouw zegt: we maken een kruisspin, want dat hoort bij de herfst, zijn er ouders die daarover vallen omdat er een kruis op staat.

(directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst, 21-30 jaar onderwijservaring, 0-2 op deze school)

R: Ik was interim op één van onze scholen en daar had de juffrouw van groep 1 kruisspinnen getekend. En daar is zo'n grote rel over ontstaan. Dat ik tegen de ouders gezegd heb, u moet u schamen, u moet u echt schamen dat u zo narrow minded bezig bent met het geloof, want dit gaat nergens over.

(directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst, 30+ jaar onderwijservaring, 3-10 op deze school)

kind had zo'n zwaard en dat mocht niet [van een van de ouders]. En ik vroeg me af; 'Waarom niet?' Toen bleek [dat] het handvat een kruisteken bovenop had. [...] Ik vond het zoiets minimaals dat zoiets groot werd [gemaakt door die ouder]: 'Het mag niet!' Ik had nooit gezien dat een kruis op stond en toen dacht ik: 'Ach, moet ik nou op alle details gaan letten? Dat vond ik wel een dieptepunt. [...] Nu zie ik de kinderen soms ook met een zwaard op school komen.

leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk,
overige herkomst
30+ jaar onderriservaring, 11-20 jaar op deze school

Als ouders een niet-islamitische leerkracht niet volledig vertrouwen, klagen ze vaker. De volgende directeur vertelde bijvoorbeeld dat er in het begin van de aanstelling veel werd geklaagd, totdat ouders een zeker vertrouwen hadden opgebouwd:

I: Komen er veel ouders met vragen of klachten over de identiteit?

R: Toen ik hier net begon, had ik iedere dag iemand hier zitten van de MR, dan dit weer en dan dat weer en nu zie ik ze nooit meer.

I: Was dat dan omdat ze gewoon even gingen proberen hoe de grenzen bij jou zouden zijn?

R: Dat denk ik, maar ik hoorde achteraf [ook], misschien wel een jaar later, dat er ouders waren [geweest] die zeiden: 'Een vrouw?'. Ze hadden allemaal moslimmannen achter elkaar gehad en nu kwam ik: een vrouw en geen moslim, dat wordt niks. [...] Ik voelde soms dat ze de poten onder mijn stoel vandaan wilden zagen. Even kijken hoe ver we kunnen gaan en dan gaan wij de norm wel leggen. Er waren gelukkig een paar mensen die hier op school zeiden: 'Ze heeft heel veel verstand van onderwijs, dat hebben wij nodig. Wacht maar even af, het komt wel goed'. Ik zie nu bijna nooit meer iemand.

directeur, christelijk, Nederlands
30+ jaar onderriservaring, 0-2 jaar op deze school

De manier waarop niet-moslims zich tot de religieuze identiteit verhouden verschilt sterk; de ene leerkracht ziet zijn taak vooral als lesgeven en laat

identiteitsgebonden zaken graag aan anderen over, de andere leerkracht ziet de identiteit van de school als een deel van zijn taak. Hieronder komen twee niet-moslims werkzaam op dezelfde school aan het woord:

Nou, ik kan het [gebed voor het eten] misschien mee opzeggen. [Maar] als ik het nu moet zeggen, dan zou ik het echt niet weten. Ik bedoel, dat is gewoon hun ding. En ik ben niet gelovig, of in ieder geval niet islamitisch gelovig. Dus ik luister d'r gewoon naar.

leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk,
Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Wij hebben dan [voor het eten] een liedje over bismi'llah [in de naam van God] en alhamdulli'llah [dank aan God]. Toen ik hier kwam was er een cd met sūra al-fātiḥa [een Koranfragment dat als dagopening wordt gebruikt], toen dacht ik: 'Ja, dan zien die kinderen mij elke morgen die cd opzetten en ik bedoel, ik heb wel een voorbeeldfunctie. Dus toen heb ik gewoon gevraagd aan de godsdienstleerkracht of ik de vertaling mocht lezen. Die heb ik gelezen en toen dacht ik: 'Oh, nou, dat kan ik wel zeggen'. [...] Je moet gewoon wel echt de islam respecteren als geloof. Je moet daar wel ook in mee kunnen gaan. [...] Tenminste ik vind dat heel belangrijk, dat mijn kinderen in de klas zien: De juf is dan wel geen moslim, maar die weet er wel heel veel over. En die vertelt wel dingen die passen bij wat mijn pappa en mamma vertellen.

leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk,
Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Het moet voor de kinderen een heel andere ervaring zijn om een gebed of smeekbede uit te spreken in de aanwezigheid van de ene leerkracht, die het gebed omschrijft als 'hun ding' (dus van 'hen', de moslims), of de andere leerkracht die het gebed meedoet en de vertaling kent.

Hoewel ouders het gebrek aan kennis en ervaring met islam bij niet-moslim leerkrachten als nadeel zien, zien zij toch graag ook niet-moslims

voor de klas. Respondenten geven aan dat onder ouders de gedachte leeft dat niet-moslims beter zijn voor het cognitieve onderwijs, in ieder geval voor de overdracht van de Nederlandse taal.

Opvallend is dat veel respondenten bij de vraag naar de positie van niet-moslims in het team, hun gebrek aan ervaring met islam als nadeel noemen, maar gelijktijdig hun ervaring met de Nederlandse context niet als voordeel benoemen. Scholen die bewust streven naar een gelijke verhouding tussen moslims en niet-moslims willen de kinderen op die manier de islamitische identiteit én de Nederlandse context meegeven. De Nederlandse achtergrond van de meeste niet-moslim leerkrachten zou in het kader van het aanleren van dubbele loyaliteit als voordeel kunnen worden gezien.

Benoemingsbeleid en functie-eisen voor moslims

Een deel van de moslimleerkrachten werkt in het islamitisch onderwijs omdat zij de ervaring hebben op andere scholen niet of moeilijker te worden aangenomen. De meeste moslimleerkrachten kozen bewust voor het islamitisch onderwijs. Het aantal zij-instromers onder het personeel, dat vanuit een ander werksituatie, een soort roeping voelde om islamitische kinderen te helpen stevig in hun schoenen te staan, is groot. Moslimleerkrachten geven daarnaast aan dat werken op een islamitische basisschool voor hen voelt als thuiskomen; ze hoeven zichzelf niet te verantwoorden, krijgen gelegenheid om te bidden en zijn vrij tijdens islamitische feestdagen.

Respondenten, moslims zowel als niet-moslims, zien vooral voordelen in leerkrachten met een islamitische achtergrond; allereerst vanwege de kennis van islam waardoor men in staat is vragen van de kinderen en de eigen collega's te beantwoorden. Moslimleerkrachten treden, al dan niet bewust, vaak op als beschermer van de identiteit van de school. Veel niet-islamitische collega's ervaren hen als toegankelijker, althans laagdrempelig toegankelijker dan de godsdienstleerkracht, directie of bestuur. Moslimleerkrachten fungeren daarmee als vraagbaak voor allerlei zaken waar niet-moslims uit het team tegen aan lopen.

Belangrijker dan kennis van islam is de persoonlijke ervaring met islam en het inlevingsvermogen van moslimleerkrachten, zo blijkt uit de inter-

views. Hoewel beide eigenschappen als enorm pluspunt werden benoemd. Daarentegen gaven respondenten aan dat ouders leerkrachten met een islamitische achtergrond over het algemeen meer vertrouwen bij identiteitsaangelegenheden. Vanuit dit vertrouwen kunnen islamitische collega's binnen spanningsgebieden vaak net iets verder gaan dan hun niet-islamitische collega's (zie paragraaf 6.1.3 over de invloed van de school en het gevoel van veiligheid).

In enkele gevallen kan het hebben van een islamitische achtergrond ook tegen een leerkracht werken. Twee voorbeelden werden genoemd. De eerste is dat sommige moslimleerkrachten zich onvoldoende kunnen verplaatsen in de opvattingen en achtergronden van anderen, zoals het geval kan zijn bij relatief liberale moslims ten opzichte van meer strikte ouders.

Een andere keerzijde die werd genoemd is dat moslimleerkrachten kwetsbaarder zouden zijn. Kwetsbaar omdat de gemeenschapszin onder moslims sterk is en er beroep kan worden gedaan op de solidariteit met die groep. Een van de respondenten zei hierover:

R: [Degene die mij heeft opgevolgd als directeur] is een jongen die misschien wel kwetsbaar is omdat hij deel uitmaakt van de moskeeën in de omgeving. Maar hij durfde wel kritisch te zijn richting de godsdienstleerkracht. [...] Hij durfde ook kinderen van mensen van zijn eigen bevolkingsgroep te weigeren omdat ze niet voldeden aan toelatingseisen.

I: Je gebruikt het woord kwetsbaar.

R: Ja, ik zal [als niet-moslim] geen bezoek krijgen van bestuursleden die een beroep doen op mijn islamitische plichten, want die heb ik niet. Islamitische directeuren zijn in dat opzicht chantabel. Dat hebben ze bij mijn adjunct-directeur ook geprobeerd.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
30+ jaar ondervinding, 21-30 jaar op deze school

Bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond

In de alinea's hierboven is uiteengezet hoe het benoemingsbeleid en de functie-eisen van moslims en niet-moslims op islamitische basisscholen van elkaar verschillen. Dat onderscheid kwam uit de interviews duidelijk

naar voren. Er is op dit punt echter een zekere inconsistentie waar te nemen in de interviews: hoewel respondenten aangaven te streven naar een gelijk aandeel moslims en niet-moslims, groeide bij de voortgang van de interviews bij mij de indruk dat in feite niet wordt gestreefd naar een balans tussen moslim/niet-moslim, maar eerder naar een balans tussen moslims die buiten Nederland opgroeiden en teamleden (al dan niet moslim) die wel in Nederland opgroeiden.

Alleen scholen met een meer open schoolconcept zeggen bij gelijke geschiktheid ook bewust een niet-moslim te kunnen kiezen omwille van de balans in het team. Dit gebeurt dan vanuit de motivatie kinderen te willen vormen tot waardevolle Nederlandse burgers met of vanuit hun islamitische identiteit. De islamitische component wordt dan vooral afgedekt door de teamleden met een islamitische achtergrond. Voor de Nederlandse burgerschap-component zoeken islamitische basisscholen met een meer open schoolconcept naar eigen zeggen 'niet-moslims' maar lijken daar eigenlijk teamleden mee te bedoelen met een Nederlands-culturele achtergrond.

Vanwege hun ervaring met islam én de Nederlandse context worden bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond zeer gewaardeerd binnen het islamitisch onderwijs. Respondenten vertellen over bekeerde collega's of in Nederland geboren moslims dat zij het islamitisch onderwijs het beste van beide werelden bieden. Bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond gelden vaak voor alle collega's als vraagbaak. Veel respondenten zien moslims die in Nederland zijn opgegroeid en de PABO volgden als ultieme kandidaat voor vacante posities:

Ik zie een mooie ontwikkeling met betrekking tot moslim studenten die van de PABO afkomen. Op een andere school van het bestuur is een Marokkaanse jongen aangenomen. Hij kwam op school op een scootertje en de leerlingen waren enthousiast, dat voelt gewoon goed, modern aan.

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

5.3.3 Contacten met moskeegemeenschappen

Gevraagd naar de contacten met moskeeën die islamitische basisscholen onderhouden, geven respondenten aan dat er tegenwoordig slechts minimaal contact is. De ene moskee is vaak iets meer vertegenwoordigd binnen de schoolpopulatie dan de andere, maar nergens was sprake van een gemeenschap die de boventoon voerde of duidelijke invloed binnen het schoolbeleid had. Directieleden gaven aan hun best te doen de moskeeën in de buurt gelijk te behandelen; een gesprek in de ene moskee wordt gevolgd door een gesprek bij de andere, om op die manier een brede achterban te houden.

Met de kinderen wordt af en toe een excursie naar een moskee ondernomen en sommige scholen kiezen er voor festiviteiten niet op school, maar in een moskee te organiseren. De keuze hiervoor is vaak pragmatisch: op school is onvoldoende ruimte om alle kinderen en hun ouders uit te nodigen, en het feest wordt dan gevierd in de moskee met de grootste zaal.

Respondenten in bestuursfuncties, die lange tijd in het islamitische onderwijs werkzaam zijn geweest, gaven aan dat een aantal scholen in het verleden duidelijk verbonden was met een bepaalde moskee. In het verleden werd bijvoorbeeld materiaal van één bepaalde islamitische gemeenschap gebruikt en vacatures werden binnen dezelfde gemeenschap vervuld. Een voorbeeld is de As-Siddieq school in Amsterdam-West waar bestuursleden in het verleden ook al functies bekleedden binnen de El Tawheed-moskee. Verschillende respondenten met bestuurlijke ervaring op meerdere scholen gaven ten tijde van het onderzoek aan geen voorbeelden meer te kunnen noemen van scholen die ten tijde van dit onderzoek duidelijk verbonden waren aan een moskeegemeenschap.

5.3.4 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie

In deze paragraaf is een algemene schets gegeven van de dynamiek binnen de school, waarbij onderscheid is gemaakt naar schoolconcept en functie-groep. Daarbij is geconcludeerd dat de invloed van de religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie, sterk afhankelijk is van het gehanteerde schoolconcept. Het gehanteerde schoolconcept is, op haar beurt, grotendeels ingegeven door het bestuur.

Teamleden die moslim zijn spelen een grotere rol in de besluitvorming op islamitische basisscholen naar mate de school een meer gesloten schoolconcept hanteert. Op scholen met een meer open concept is meer ruimte voor inspraak van alle medewerkers en meer aandacht voor stemmen die de maatschappelijke context vertegenwoordigen. Op alle scholen zijn directie en godsdienstleerkrachten sleutelfiguren voor de religieuze identiteit. Niet-moslims worden sterk gewaardeerd bij onderwijs in cognitieve vakken als rekenen en taal. Ouders blijven echter waakzaam met betrekking tot de identiteit. Zowel islamitische als niet-islamitische respondenten beaamden dat het gebrek aan ervaring met islam voor niet-moslims lastig is en blijft. Omdat niet-moslims voor een insiders-perspectief altijd afhankelijk zijn van hun islamitische collega's, is op alle islamitische scholen, ongeacht schoolconcept, uiteindelijk meer invloed weggelegd voor moslims.

In de totstandkoming van de schoolidentiteit zijn zeker patronen te herkennen die voortvloeien uit functies van betrokkenen, maar het eindresultaat is ontegenzeggelijk uiteindelijk mensenwerk, waarin persoonlijke eigenschappen van individuen een belangrijke rol spelen. Vanuit die gedachte behandelde paragraaf 5.3.2 de religieuze achtergrond van het personeel, hun invloed binnen de school en de manier waarop op scholen rekening wordt gehouden met de religieuze achtergrond van sollicitanten tijdens sollicitatieprocedures. Ook hier bleek een onderscheid te maken naar schoolconcept; op scholen met een meer gesloten schoolconcept heeft bij gelijke geschiktheid een moslim de voorkeur, op scholen met een meer open schoolconcept wordt vaak voor de samenstelling van het team bewust naar een 50/50 spreiding gestreefd van enerzijds moslims en anderzijds niet-moslims of in ieder geval met een Nederlandse achtergrond.

Op islamitische basisscholen is een paradox te herkennen in de selectieprocedure van nieuw personeel. Enerzijds zoeken islamitische basisscholen in toenemende mate personeel met een Nederlandse achtergrond om daarmee de school goed aan te laten sluiten op de Nederlandse context. Anderzijds wordt weinig waardering uitgesproken voor een Nederlandse

niet-moslimachtergrond van sollicitanten en in dienst van de school.³²¹ Er is wel waardering voor moslims met een Nederlandse achtergrond en niet-moslims die sensitief zijn voor spanningsgebieden binnen een islamitische school. Blijk van expliciete waardering voor de Nederlandse achtergrond, ook op scholen die daar actief naar zeggen te zoeken, is in dit onderzoek niet gevonden. Moslims die in Nederland zijn geboren en getogen lijken op de meeste scholen het beste van twee werelden te bieden; ervaring met islam én ervaring met de Nederlandse context. Zij vormen daarmee de ideale sollicitant.

5.4 Samenvatting van onderzoeksresultaten

In hoofdstuk 5 zijn drie dimensies van schoolidentiteit besproken: de levensbeschouwelijke, de maatschappelijke en de organisatorische dimensie. Deze drie dimensies zijn samengebracht in één hoofdstuk omdat ze alle drie betrekking hebben op de dynamiek in de school en ze zich vooral concentreren op het denken over identiteit. De drie dimensies voeden de interne discussie over de schoolidentiteit met existentiële vragen:

- Levensbeschouwelijk*
- Welke vorm van islam hangen wij als school aan?
 - Hoe verhouden we ons tot de diversiteit in de Nederlandse moslimgemeenschap?
 - Hoe vertalen wij onze positie naar concrete feesten en concrete inhoud van godsdienstlessen?
- Maatschappelijk*
- Hoe verhouden wij ons tot de maatschappij?
 - Hoe zien wij de rol van de school in de voorberei-

³²¹ Er wordt zeker ook niet negatief over hen gesproken. De niet-islamitische achtergrond van het merendeel van het personeel dat in Nederland is geboren en getogen is echter vaak benoemd als lastig

Ook op islamitische scholen die kinderen bewust kennis willen laten maken met verschillende etnische, nationale en religieuze achtergronden, geven respondenten aan dat een niet-islamitische achtergrond lastig is voor leerkrachten o.a. vanwege het eerdergenoemde gebrek aan kennis en invoelend vermogen.

ding op de maatschappij?

- Wat doen we als de maatschappij iets anders van ons lijkt te vragen dan de vorm van islam die wij willen volgen?

Organisatorisch

- Hoe organiseren wij ons onderwijs volgens onze opvattingen?
- Hoe selecteren we de mensen die onze zorgvuldig ontwikkelde identiteit in de praktijk kunnen uitdragen?

Deze vragen worden - vaak impliciet - beantwoord in overleg tussen directie, godsdienstleerkracht, bestuur, team en ouders. De uitkomst van zulke interne discussiemomenten kan worden gezien als de *gewenste identiteit* van de school. Hoewel elke islamitische basisschool in de *gewenste identiteit* eigen accenten legt, zijn er patronen te herkennen in de dynamiek waarin deze schoolidentiteit tot stand komt. Die patronen zijn in dit onderzoek teruggebracht tot drie posities die 'schoolconcept' zijn genoemd. Het *gesloten schoolconcept*, geeft naar verhouding meer ruimte aan islam in het schoolbeleid. De scholen beroepen zich op hun bijzondere identiteit en nemen de ruimte om kinderen optimaal islamitisch te vormen. Scholen met een *open schoolconcept* zien het als hun voornaamste taak om kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. Zij geven naar verhouding meer ruimte aan de maatschappelijke context in het schoolbeleid. Islamitische morele vorming is ook op deze scholen belangrijk, maar komt op een tweede plaats. Scholen met een *pragmatisch schoolconcept* bevinden zich tussen het open en gesloten schoolconcept in. Het schoolconcept dat een islamitische basisschool hanteert, blijkt een voorspeller voor het beleid dat een school voert omdat in dit onderzoek een zekere consistentie in het handelen van islamitische basisscholen is ontdekt.

De levensbeschouwelijke dimensie is op alle islamitische basisscholen min of meer gelijkvormig; vier keer per week wordt gezamenlijk een mid-daggebed verricht met kinderen uit de bovenbouw en het Offerfeest en Suikerfeest worden op school gevierd. 'Nederlandse' feest- en gedenkdagen met een christelijke achtergrond, zoals Sinterklaas, worden informatief

behandeld en ‘Nederlandse’ feest- en gedenkdagen zonder christelijke oorsprong worden daarnaast soms ook ‘gevierd’. Verder wordt op alle islamitische basisscholen gemiddeld een uur en een kwartier islamitisch godsdienstonderwijs gegeven. Deze uitingen van de bijzondere identiteit van de scholen worden door respondenten vergeleken met die van protestants-christelijke en anders bijzondere basisscholen. Uit de interviews werd duidelijk dat respondenten bovendien ervaren dat de maatschappij over het algemeen ruimte geeft voor deze bijzondere uitingen van de schoolidentiteit.

Deze praktische uitingen van de islamitische schoolidentiteit komen vrij direct voort uit islamitische voorschriften, en hierover is onder moslims relatief weinig discussie. Op islamitische basisscholen komen echter ook thema’s ter sprake, waarover geen uniformiteit onder moslims bestaat of die zelfs uit tegenstrijdige standpunten bestaan. Die thema’s zijn het interessantst om de dynamiek binnen de totstandkoming van de gewenste identiteit in kaart te brengen. In dit hoofdstuk zijn verschillende van deze thema’s als voorbeeld aangehaald. Zo werd de *mawlid*-viering, de geboorte- en sterfdag van de Profeet Mohammed, beschreven, om een interne discussie over islamitische feesten gezicht te geven. Daarnaast is uiteengezet dat de opvoedingsdoelen onder de schoolpopulatie onderhevig zijn aan verandering, onder invloed van de maatschappelijke context. In lijn met de veranderende opvoedingsdoelen veranderde ook het moreel vormende deel van de godsdienstlessen, waarin meer aandacht kwam voor onderwijs *over* islam. Door deze verandering werd in toenemende mate genuanceerde kennis *over* islam overgedragen en werd het ontwikkelen van een dubbele loyaliteit gestimuleerd.

Uit de interviews die in het kader van dit onderzoek zijn afgenomen, kwamen verschillende patronen naar voren in de dynamiek binnen islamitische basisscholen. Deze patronen bleken vooral verbonden aan functie of positie binnen de school en zijn beschreven in paragraaf 5.3. Eén van de patronen is dat de directie en godsdienstleerkrachten op alle onderzochte scholen sleutelfiguren bleken voor de religieuze identiteit van de school.

Los van functiepatronen werd uit de interviews duidelijk, dat individuele leden van de schoolpopulatie op basis van persoonlijke eigenschappen van grote invloed kunnen zijn op de gewenste schoolidentiteit en de wer-

kelijk geleefde schoolidentiteit. De persoonlijke eigenschappen van een individuele directeur, godsdienstleerkracht, juf of meester kunnen bijdragen aan karakteristieke kenmerken van een school. In de interviews zijn voorbeelden gegeven van een directeur die door zijn team werd geroemd vanwege de aandacht die hij investeerde om een sterk netwerk rond de school te bouwen. Een ander voorbeeld was een leerkracht uit groep 8 die zich, ondanks reserves binnen de schoolpopulatie, hard maakte voor een musical (zie hierna, paragraaf 6.2.3).

Omdat duidelijk werd dat juist die persoonlijke eigenschappen de identiteit van een school kunnen beïnvloeden, is in paragraaf 5.3.3 aandacht besteed aan het toelatings- en benoemingsbeleid voor personeel en leerlingen. Alle scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen staan open voor niet-islamitische leerlingen maar herbergden ten tijde van het onderzoek een volledig islamitische leerlingpopulatie. De leerlingpopulatie verschilde van school tot school; op de ene school vormden kinderen met een Turkse herkomst de grootste groep, op een andere school waren dat juist kinderen met een Marokkaanse achtergrond. De diversiteit binnen de leerling- en ouderpopulatie is op het merendeel van de scholen een afspiegeling van de buurt. Een uitzondering daarop vormen islamitische basisscholen in grote steden waar ouders binnen redelijke reisafstand kunnen kiezen tussen twee islamitische basisscholen. In Amsterdam en Den Haag kunnen ouders kiezen tussen scholen met een meer open en een meer gesloten schoolconcept en trekken gelijkgestemde ouders naar elkaar toe.

Uit de interviews werd duidelijk dat scholen met een gesloten schoolconcept in de selectie van personeel bij gelijke geschiktheid de voorkeur geven aan een moslim. Op scholen met een meer open schoolconcept wordt vaak bewust gezocht naar een gelijke balans tussen het aantal moslims met een vaak buitenlandse achtergrond en het aantal niet-moslims met een vaak Nederlandse achtergrond. Op alle scholen spelen moslims een grotere rol dan niet-moslims in de besluitvoering, die rol wordt groter naar mate de school een meer gesloten schoolconcept hanteert.

Gekoppeld aan de tendens richting een meer open schoolconcept zoeken scholen in toenemende mate personeel met een Nederlandse achtergrond. Moslims die in Nederland zijn geboren en getogen vormen op de meeste islamitische basisscholen de ideale sollicitant.



Hoofdstuk

6



6 Van gewenste naar werkelijk beleefde identiteit

In het vorige hoofdstuk werden drie dimensies besproken die hoofdzakelijk betrekking hadden op het denken *over* identiteit: de levensbeschouwelijke-, de maatschappelijke- en de organisatorische dimensie. Het eindresultaat van die drie dimensies is vooral het scheppen van kaders: een *gewenste identiteit*. In dit hoofdstuk worden de twee dimensies besproken die betrekking hebben op een *werkelijk beleefde identiteit*: de *pedagogische dimensie* en de *onderwijskundige dimensie*.

6.1 Pedagogische dimensie

Onder de pedagogische dimensie van schoolidentiteit vallen de pedagogische visie en de opvoedingstaken die de school voor haar rekening neemt, waaronder de overdracht van normen en waarden.³²² De opvoedingsidealen die gebruikelijk zijn in de Nederlandse maatschappij enerzijds en die van ouders met een migratieachtergrond die een groot deel van de schoolpopulatie vormen³²³ anderzijds, verschillen in hun doelstellingen. Beide cul-

³²² Geurt van Hardeveld onderscheidt in zijn proefschrift drie elementen die vallen onder de pedagogische dimensie: 1) de mate van individueel onderwijs (individualiteit), 2) de betrokkenheid bij de samenleving en 3) de mate waarin de school opvoedingstaken voor haar rekening neemt. Het eerste punt wordt in dit onderzoek niet meegenomen omdat het niet relevant wordt geacht voor beantwoording van de hoofdvraag. Het tweede punt is in dit onderzoek uitgewerkt in een aparte dimensie die in paragraaf 5.2 centraal stond. Het derde punt vormt binnen dit onderzoek de kern van de pedagogische dimensie. (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 59, 123.)

³²³ Niet alle kinderen die zijn ingeschreven op een islamitische basisschool hebben een migratieachtergrond. De vraag is bovendien hoeveel generaties de term 'migratieachtergrond' met zich mee dragen. Er is echter geen longitudinaal onderzoek naar de verandering van opvoedingspraktijken en zeker geen onderzoek dat

turen hanteren een eigen normatief kader; de Nederlandse opvoeding richt zich op autonomie, individualisme en assertiviteit; de opvoeding door ouders met een migratieachtergrond richt zich traditioneel op morele ontwikkeling, loyaliteit aan de groep en trouw aan de (religieuze) autoriteit.³²⁴

Onder invloed van de Nederlands maatschappelijke context bewegen de opvoedingsdoelen van ouders met een migratieachtergrond in opeenvolgende generaties zichtbaar richting de Nederlandse opvoedingsidealen.³²⁵ Uitzondering daarop vormt de vrijheid in de omgang met ouderen en de vrije omgang tussen seksen die de Nederlandse cultuur kent. Vooral de vrije seksuele norm in de Nederlandse maatschappij blijft een struikelblok voor ouders met een migratieachtergrond.³²⁶ Een groot deel van de spanningsgebieden die in de interviews naar voren kwam, is terug te brengen tot controverse rond de seksuele norm. De gemoederen kunnen daarbij hoog oplopen, omdat enerzijds de ouders op dit punt bewust vast willen houden aan hun traditionele waarden en anderzijds de Nederlandse sa-

de opvoedingspraktijken van verschillende islamitische groepen vergelijkt met die van ouders met een Nederlandse achtergrond. Wel zijn in de onderzoeken die aan het eind van deze noot worden genoemd patronen te herkennen in opvoedingspatronen van gezinnen met Marokkaanse en Turkse oorsprong. Deze kunnen niet één-op-één worden gegeneraliseerd naar de schoolpopulatie van islamitische basisscholen, maar geven wel degelijk inzicht in de spanningsgebieden die zich op islamitische basisscholen concentreren. De conclusies uit deze onderzoeken zijn bovendien voor de brede schoolpopulatie nooit tegengesproken in de interviews. (Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*; Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad'; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*; Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*; De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*; Eldering, *Cultuur en opvoeding*; Pels, *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*.)

³²⁴ Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54.

³²⁵ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', 213–215.

³²⁶ *Ibid.*, 216.

menleving steeds kritischer wordt en aanpassing aan de ‘Nederlandse’ normen en waarden eist.³²⁷

Omdat islamitische basisscholen zowel willen aansluiten bij de thuissituatie van leerlingen als leerlingen willen voorbereiden op een toekomst in Nederland, werkt de spanning rond de seksuele norm door in de scholen. Hoe deze spanning tot uiting komt en hoe islamitische basisscholen met die spanning omgaan, wordt in deze paragraaf beschreven. Daarbij concentreert dit onderzoek zich op de beantwoording van twee subvragen:

- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Bij het beschrijven van de spanning rond de seksuele norm worden twee thema’s concreet uitgewerkt: onderscheid en de omgang tussen seksen (6.1.1) en de daarmee samenhangende kledingcode (6.1.2) die op alle islamitische basisscholen aanwezig is. In paragraaf 6.1.3 wordt het gevoel van veiligheid beschreven waarin islamitische basisscholen voorzien en wordt toegelicht op welke manier scholen die veiligheid gebruiken. In paragraaf 6.1.4 tenslotte, wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de pedagogische dimensie kort samengevat.

6.1.1 Gedragscode: onderscheid en de omgang tussen seksen

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken is de islamitische identiteit van de school merkbaar in de manier waarop wordt omgegaan met het onderscheid en de omgang tussen seksen; het is niet overal direct zichtbaar maar op alle scholen is bewust nagedacht over de momenten en de manier waarop mannen en vrouwen contact met elkaar hebben. Op de

³²⁷ Trees Pels en Froukje Demant, ‘Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland’, *Pedagogiek* 26 (2006) 157–171.

meeste scholen zijn dergelijke afspraken door de school of stichting schriftelijk vastgelegd in een ‘gedragscode’ waar men zich bij onenigheid op kan beroepen. De gedragscode wordt vooral overlegd tijdens de sollicitatieprocedure en bij inschrijvingsgesprekken met nieuwe ouders. In de dagelijkse praktijk wordt de gedragscode echter niet zo streng gehandhaafd.

De islamitische leerstellingen schrijven voor dat mannen en vrouwen buiten familie en gezin een gepaste afstand bewaren tot personen van de andere sekse en niet-noodzakelijk contact vermijden. Vanuit die traditie horen vooral meisjes zich eerbaar te gedragen en bescheiden op te stellen.³²⁸ Sterk verwant aan deze voorschriften, zijn de traditionele man-vrouw verhoudingen en rolpatronen; de vrouw is verantwoordelijk voor de opvoeding van de (jonge) kinderen en het huishouden en de man zorgt voor de kostwinning en de morele opvoeding van met name de zonen in het gezin.³²⁹

Deze traditionele visie is niet zonder meer de praktijk in alle islamitische gezinnen in Nederland. Net als de opvoedingsidealen verschuiven ook de traditionele man-vrouw verhoudingen geleidelijk in de richting van de Nederlandse maatschappelijke context.³³⁰ Islamitische vrouwen huwen in Nederland tegenwoordig op latere leeftijd, krijgen minder kinderen, volgen langer onderwijs en werken vaker buitenshuis; mannen nemen vaker deel aan het huishouden en het gezinsleven. Nederlandse moslim jongeren achten de seksen tegenwoordig wel gelijkwaardig, maar niet gelijk.³³¹ De islamitische basiswaarden met betrekking tot huwelijk en gezin blijven

³²⁸ Karen Phalet en Jessika ter Wal, *Moslim in Nederland* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2004) 51–52; Froukje Demant, *Islam is inspanning. De beleving van de islam en de sekseverhoudingen bij Marokkaanse jongeren in Nederland* (Verwey-Jonker Instituut 2005) 33–36, 72; Shadid en Van Koningsveld, *Moslims in Nederland*, 128–137.

³²⁹ Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 99.

³³⁰ Entzinger en Doureljin, *De lat steeds hoger*, 139.

³³¹ De Koning, *Zoeken naar een “zuivere” islam*, 179.

daarom onveranderd, zoals de waarde die wordt gehecht aan het moederschap en het feit dat meisjes van onbesproken gedrag behoren te zijn.³³²

De traditioneel islamitische visie op man-vrouw verhoudingen en de bijbehorende rolpatronen, manifesteert zich ook in de wensen die ouders hebben richting de islamitische basisschool. Zo gaf een zeer groot aantal respondenten aan dat zich regelmatig ouders melden die zich zorgen maken over vrij contact tussen jongens en meisjes vooral in de bovenbouw.³³³ Deze ouders zijn in de minderheid maar laten niettemin ieder jaar van zich horen.

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken zijn er ouders die het prettig zouden vinden en voor wie het veiliger zou voelen wanneer de kinderen in sekse-gescheiden klassen zitten of in sekse-gescheiden rijen. Maar feitelijk is dit op slechts een enkele school het geval.³³⁴ Op de meeste islamitische basisscholen zitten jongens en meisjes juist bewust gemengd in de schoolbanken. Respondenten op deze scholen geven aan dat het schoolbeleid is om kinderen juist te leren in hun gedrag gepaste afstand te bewaren en gelijktijdig samen te werken. Dit streven ontwikkelden de scholen mede omdat de maatschappelijke context daarom vraagt:

³³² Phalet en Ter Wal, *Moslim in Nederland*, 51–52; Demant, *Islam is inspanning*, 33–36, 72; De Koning, *Zoeken naar een “zuivere” islam*, 189.

³³³ Ouders en leerkrachten maken bij het scheiden van seksen een duidelijk onderscheid tussen jonge en oudere kinderen. De grens ligt theologisch op het moment waarop een kind onderscheid kan maken tussen goed en kwaad en man en vrouw (*mumayyiz*). Theologen leggen die grens vaak rond 7 jaar en in de praktijk gaven respondenten aan dat ouders vanaf de bovenbouw, waarin de kinderen meestal 8 jaar of ouder zijn, vragen gaan stellen. (Adibah Sulaiman, Ezad Azraai Jamsari en Noorsafuan Che Noh, ‘Islamic Environment in Child Development According to the Views of Imam al-Ghazali’, *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (2014) 33–39; P. Bearman e.a., ‘Bāligh’, in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).

³³⁴ Op maximaal 3 van de 52 islamitische basisscholen die Nederland anno 2018 kent, zitten kinderen in de bovenbouw in sekse-gescheiden klassen. Op 3 van de 14 scholen met een pragmatisch schoolconcept die in dit onderzoek zijn betrokken zitten kinderen in de bovenbouw in sekse-gescheiden rijen in de klas. De overige scholen, een ruime meerderheid, hanteren gemengde groepen.

Als ze straks gaan werken, komen de meisjes ook onder mannen [en vice versa]. Of als ze gaan studeren. [En] als ze naar de middelbare school gaan zitten ze ook samen. Wat wel belangrijk is, is dat we de kinderen leren - en dat is meer ook de taak van de ouders - om in hun contact met het andere geslacht de grenzen te kennen.

intern begeleider, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

Respondenten gaven ook concrete voorbeelden van momenten waarop zij de kinderen leerden gepaste afstand te bewaren. Zeker in de bovenbouw zijn de kinderen zich op zo'n moment vaak zelf ook al bewust van het feit dat hun gedrag volgens de islamitische norm ongepast is en geldt de 'correctie' van de leerkracht vooral als een bevestiging van de norm, zoals in het voorbeeld hieronder:

Vandaag met gymmen had er iemand een ander vast en daardoor viel een meisje op een van de jongens. Dan probeer ik er wel bij te zeggen: 'Niet doen, dat hoort niet. [...] Het kan gebeuren, maar probeer van niet'.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst,
11-20 jaar ervaring op deze school

De omgangsnormen werken ook door in het contact tussen leerkrachten en leerlingen, tussen collega's onderling en met ouders. De exact gehanteerde normen verschillen echter van school tot school. Onderstaand citaat is representatief voor een groot aantal scholen dat aan dit onderzoek meewerkte:

I: Nu had u het net over lichamelijke contact. Ik ben [als leerkracht] gewend om tijdens het lopen van rondes door de klas af en toe een hand op een schouder van een leerling te leggen.

R: Dat mag. Met lichamen contact bedoel ik meer dat als een meester jarig is, dat de meisjes de meester dan geen zoenen geven. Ik merk aan de autochtone collega's dat zij ook heel goed aanvoelen wanneer

meisjes of collega's zulk contact niet waarderen. Zij zijn daar heel vaardig in.

intern begeleider, moslim, Turkse herkomst

11-20 jaar ervaring op deze school

Hoewel de respondent hierboven aangeeft dat een hand op de schouder van een leerling is toegestaan, kan in het algemeen worden gezegd dat lichamelijk contact in de bovenbouw uit de weg wordt gegaan. Zo schrijft een van de werkreglementen: 'Fysiek contact tussen mannen en vrouwen en tussen en met de oudste leerlingen van verschillend geslacht wordt vermeden.'³³⁵ Hetzelfde geldt voor het contact met collega's, waarover een vrouwelijke leerkracht vertelde:

Ik kan met één van mijn mannelijke collega's heel goed overweg. Ik kan heel plezierig met hem praten, maar ik durf hem geen hand geven. Ik durf hem niet bij een feest of een verjaardag drie zoenen te geven. Terwijl, bij mijn Marokkaanse collega [op een openbare school] deed ik dat wel. Dus [binnen de context van de islamitische basis-school] moet je een afstand bewaren die niet bij mij past.

leerkracht onderbouw, christelijk, Nederlandse herkomst

30+ jaar onderrichtsvaring, 3-10 jaar op deze school

Afhankelijk van de schoolpopulatie vinden ouders het soms het prettigst om tijdens informatieavonden in sekse-gescheiden rijen te zitten. Die mogelijkheid wordt hen op de meeste scholen geboden en bijvoorbeeld ook bij conferenties die door ISBO worden georganiseerd.³³⁶ Daarnaast hebben sommige scholen een gescheiden moeder- en vadersraad. Het fragment uit

³³⁵ Stichting Islamitisch Primair Onderwijs, *Identiteitsbeleid SIPO* (Breda: Stichting Islamitisch Primair Onderwijs 2012) 21.

³³⁶ Dit was in ieder geval zo tijdens de conferentie over ouderbetrokkenheid op 12-06-2014, hoewel de directbetrokkenen deze scheiding, net als de directeur in het citaat eronder, niet stimuleerden.

de jaarplanning van de ouderraad van een islamitische basisschool in Figuur 12 hieronder, dient als illustratief voorbeeld met betrekking tot het scheiden van seksen onder ouders tijdens schoolaangelegenheden.

<p>BIJZONDERHEDEN</p> <p><u>Enquête</u></p> <p>Op verzoek van een aantal ouders hebben we dit jaar de mannen van de vrouwen gescheiden tijdens de viering van het offerfeest. In de aula hebben we de scheidingswand tot de helft dicht getrokken. De mannen zaten voorin de zaal en de vrouwen achterin de zaal. Doordat de wand maar voor de helft dicht was, konden alle ouders meekijken naar de voorstelling van de kinderen.</p> <p>Om een duidelijk beeld te krijgen van de hoeveelheid ouders die liever gescheiden zitten, hebben we een enquête opgesteld. De uitslag hiervan zal uitwijzen of we deze lijn zullen doortrekken.</p> <p><u>Uitslag enquête</u></p> <p>De overgrote meerderheid van de stemmers zit het liefst gescheiden. Hetzij gescheiden door een scheidingswand of in aparte ruimtes. Dit jaar zullen de bijeenkomsten dan ook zo ingedeeld zijn dat de mannen apart zitten van de vrouwen door middel van een scheidingswand. De scheidingswand zal voor de helft gesloten worden. De mannen zitten links voor in de zaal en de vrouwen rechts achter in de zaal. Op deze manier proberen we alle ouders zo goed mogelijk tegemoet te komen.</p>

Figuur 12: Fragment uit de jaarplanning van een ouderraad

De context van de islamitische basisschool maakt dat respondenten zich geremd voelen in hun contact richting de andere sekse. Voor niet-moslims kost het vaak moeite om zich die norm eigen te maken. Het citaat van de directeur hieronder is daarvan een voorbeeld:

Wat mij ook wel raakt is dat mannen en vrouwen [gescheiden worden], dat ben ik niet gewend. Ik ben vrij progressief in ontwikkeling man - vrouw. En dan hebben we hier een ouderavond en dan gaan de mannen en de vrouwen apart zitten. Als dan de vrouwen en mannen

wel bij elkaar zitten, kijken een aantal mannen die vrouwen echt weg. Daar moest ik in het begin heel erg aan wennen. Ik zei dan: 'Wij hebben dat beleid niet binnen de stichting, dus iedereen mag door elkaar zitten', maar ze gaan toch apart zitten.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school

Ook met betrekking tot de begroeting wordt op islamitische basisscholen een andere norm gehanteerd dan gebruikelijk in de maatschappelijke context. Hoewel de voertaal op islamitische scholen Nederlands is, geschiedt de begroeting vaak in het Arabisch *as-salām alaykum* [vrede zij met u] beantwoord met *wa alaykum as-salām* [en ook met u de vrede]). Daarnaast wordt door mensen van verschillende sekse vaak geen hand gegeven, dit geldt overigens niet voor de gehele ouderpopulatie. Het schudden van een hand is voor niet-moslims zo'n automatisme dat verschillende niet-islamitische respondenten aangaven tijdens de eerste tienminutengesprekken automatisch de hand te hebben aangeboden. Zij voelden zich vervolgens vervelend als de hand werd geweigerd. Hun onbehagen kwam vooral voort uit de gedachte dat zij zich hadden moeten aanpassen aan de norm van de islamitische school. Zij leerden zichzelf aan de handen langs het lijf te houden en elkaar met een knikje te begroeten en daarmee was de spanning voor beide partijen opgeheven. Overigens wordt volgens respondenten tegenwoordig steeds vaker wel de hand gegeven:

Ik wacht af, de jonge vaders moet ik zeggen geven bijna allemaal een hand. Turkse vaders geven meer handen dan Marokkaanse vaders, maar ik wacht nu gewoon af. Geven zij een hand, geef ik ook een hand. Anders zeg ik: 'Goedenavond', dan geef ik een knikje. Prima.

leerkracht onderbouw, vrouw, van huis uit christelijk,
Nederlandse herkomst
20-30 jaar onderwijservaring, 20-30 jaar op deze school

Het niet schudden van de hand bij begroeting ervaren de meeste respondenten, een enkeling daar gelaten, vervolgens niet als een gemis; de res-

pondenten geven aan dat er namelijk wel voelbaar respect is van de ouders naar hen toe.

De context van de islamitische basisschool voelt voor veel moslims als thuis. De normen en waarden komen vaak dichtbij hun eigen normen- en waardenpatroon, waarbij de norm op school soms strikter is dan zij thuis gewend zijn. Onder het mom van de religieuze identiteit van de school versterken de betrokkenen islamitisch gedrag bij elkaar. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij Sinterklaas, muziek en verjaardagen op het moment dat Sinterklaas en verjaardagen thuis wel worden gevierd en muziek wordt gedraaid, maar dat dit op school niet is toegestaan. Een verschil met de niet-moslims is dat moslims zich niet ongemakkelijk voelen bij een striktere norm.

6.1.2 Kledingcode

De religieuze identiteit van islamitische basisscholen komt sterk tot uiting in de kledingcode.³³⁷ Op alle basisscholen die in dit onderzoek zijn betrokken, geldt een kledingcode voor leerlingen en medewerkers. Deze is vaak door de stichting op papier vastgelegd en wordt – net de als de gedragscode – besproken in de sollicitatieprocedure en op sommige scholen ook bij de inschrijving van nieuwe leerlingen. In de praktijk blijkt niet iedereen de regels exact te kennen en toe te passen, maar er is zeker een rode draad in te herkennen.

Mannen horen een shirt te dragen dat in ieder geval de schouders bedekt en een broek tot over de knie. Voor vrouwen gelden meer regels; zij dienen hun lichaamsvormen te bedekken door bijvoorbeeld een lange rok te dragen of een tuniekje dat tot over de heupen valt. De kleding mag niet te strak zitten en het decolleté en de arm tot over de elleboog dienen bedekt te zijn.

Met betrekking tot het verplichten van een hoofddoek verschillen de scholen sterk van elkaar; op de meeste scholen is het gebruikelijk dat mos-

³³⁷ Kledingcode valt misschien niet direct onder pedagogisch handelen. Omdat de kledingcode vaak is opgenomen in de gedragscode en normen en waarden en gedrag in deze paragraaf centraal staan, is er toch voor gekozen de kledingcode hier te behandelen.

lima's een hoofddoek dragen en niet-moslimleerkrachten niet. Het dragen van de hoofddoek wordt door enkele scholen verplicht voor de moslimleerkrachten omdat zij hen zien als voorbeeld voor de kinderen. Voor de leerlingen gelden vaak dezelfde regels vanaf de bovenbouw. Wel worden meisjes in de bovenbouw vaak gestimuleerd de hoofddoek te dragen.

Vanaf het moment dat kinderen deelnemen aan het gebed wordt de kledingcode strikter gehandhaafd omdat gepaste kleding voorwaarde is voor een 'geldig' gebed. Overigens liggen bij de gebedsruimte vaak tuniekes en hoofddoeken voor de kinderen die dat nodig hebben.

Make-up, accessoires en parfum vormen een grijs gebied; deze thema's zijn in de reglementen vaak niet expliciet opgenomen maar maken wel deel uit van de traditioneel islamitische visie. In die visie hoort een vrouw zich buiten de context van de familie namelijk bescheiden op te stellen en in haar voorkomen geen aandacht te trekken; het dragen van (opvallende) make-up, accessoires en parfum horen daar dus niet bij. Omdat de meeste reglementen hierover geen expliciete regels bevatten, ontstaan juist op dit gebied op islamitische basisscholen veel meningsverschillen.

Afhankelijk van de mate waarin een kledingcode strikt wordt gehanteerd, maar vooral ook afhankelijk van persoonlijke overwegingen, voelen niet-moslim leerkrachten zich soms beperkt door de kledingcode. De meeste niet-moslim leerkrachten en ook sommige moslima's dragen op school duidelijk andere kleding dan in hun vrije tijd. Alle respondenten accepteren de kledingcode als deel van hun werkomgeving, maar niet-moslims vinden het bij tijd en wijle lastig om kleding te vinden waarin ze zich prettig voelen en die op school ook is toegestaan. Onderstaand citaat is daarvan een voorbeeld:

Ik ben qua uiterlijk geen moslim, maar ik doe er wel veel aan, bidden en vasten en dat soort dingen. Ik ben wel praktiserend maar aan mijn uiterlijk kun je dat niet zien. [...] [Ik draag bijvoorbeeld geen hoofddoek en] soms wel gewoon een broek met een kort shirtje. Hier [op school] hebben ze toch wel liever dat je iets langs erover aan hebt. Daar heb ik wel een beetje moeite mee, dat ik niet weet wat ik dan aan moet en niet te strak.

leerkracht onder- en bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
0-2 jaar ervaring op deze school

De onvrede bij leerkrachten die zelf een andere kledingnorm hanteren komt vaak tot uiting in discussies over make-up en accessoires. Het gebruik van nagellak bijvoorbeeld kwam in de interviews opvallend vaak ter sprake. 'Ik mag bijvoorbeeld geen nagellak meer dragen, wat ik altijd droeg. [...] Ja, dat is wel een stukje eigen van mij', vertelde een van de niet-moslim leerkrachten.³³⁸ Het citaat van de stichtingsdirecteur hieronder toont aan hoe complex de overwegingen zijn die soms ten grondslag liggen aan een besluit. De overweging van deze directeur is representatief voor scholen met een pragmatisch of meer open schoolconcept:

R: We hebben vanuit de stichting allerlei reglementen, regels en criteria ontwikkeld [...], maar nog steeds word ik geconfronteerd - gisteren nog - met vragen van het personeel: 'Mag ik dan wel nagellak of mag dat niet?' De zwart-wit [traditionele] gedachte is dat het niet mag. Dat is snel, klaar en duidelijk. Waarom is nagellak verboden voor moslims? Dat moet je dan even uit de bronnen halen. Maar de realiteit is dat dit een niet-islamitische leerkracht is die erom vraagt. Hoe ga je daar mee om? Want bij een moslim kun je duidelijk zeggen dat het in de geschriften staat en dat ze zelf haar standpunt maar moet nemen. Maar je hebt ook een soort eindverantwoordelijkheid, want het is jouw school. Dus in dit geval heb ik gezegd: als je het maar niet opvallend doet, niet een flitsend kleurtje doet, dan kan het. Dus doe het dan doorzichtig of in een neutrale kleur. Dat het niet snel opvalt bij mensen dat je een heel onnatuurlijke kleur op je nagels hebt.

I: Heeft het te maken met onnatuurlijkheid of heeft het te maken met verleiding?

R: Het [...] is ontstaan vanuit de traditie dat moslims bij de rituele wassing alle poriën in principe door water geraakt moeten worden.

³³⁸ leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst, 3-10 jaar ervaring op deze school

Als je je nagels lakt, komt daar geen water meer onder en is jouw wasing niet meer geldig. De spanning heeft dus te maken met onreinheid. [...] Maar leg dat maar een niet-moslim uit die altijd gewend is haar nagels lakken en zich eigenlijk verzorgder voelt... het is een gevoel, dat zei ze ook gisteren. Dan denk ik: daar moet ik iets mee doen; ze moet zich verzorgd kunnen voelen. Maar hoe doe ik dat dan? Ik kan ze niet helemaal vrijlaten, want ik moet het kunnen verantwoorden naar ouders en leerlingen. Dus dan probeer ik een tussenoplossing te zoeken. Je bent er continu mee bezig.

I: En was ze tevreden? Met de doorzichtige nagellak?

R: Enigszins. Het was niet helemaal wat ze wilde.

bovenschools bestuurder, moslim, Turkse herkomst
30+ jaar onderwijservaring

In de invulling van de gedrags- en kledingcode weegt de 'religieuze dimensie' van identiteit zwaarder dan de maatschappelijke context; op alle scholen wordt leerkrachten gevraagd zich qua kleding en in hun wijze van begroeting aan te passen aan de religieuze identiteit van de school. In de concrete invulling van de normen en waarden verschillende scholen onderling echter sterk van elkaar. Hierbij speelt het onderscheid tussen scholen met een open of gesloten schoolconcept een grote rol: scholen met een meer gesloten schoolconcept voeren een zichtbaar strikter beleid. Op die scholen worden soms ook niet-moslim leerkrachten verplicht hun hoofd te bedekken en worden jongens en meisjes relatief vroeg bewust gescheiden in de klas gezet. Op scholen met een meer open schoolconcept worden ook islamitische leerkracht vrijgelaten in de keuze wel of geen hoofddoek te vragen en worden jongens en meisjes soms juist bewust gemengd in de klas gezet.

De normen en waarden met betrekking tot de scheiding van seksen kunnen daarom op school zowel strikter als vrijzinniger zijn dan de norm die moslims in hun dagelijks leven hanteren. Op scholen worden normen en waarden gehanteerd die verschillen van de normen en waarden die gebruikelijk zijn in de Nederlandse context. Van de niet-moslim leerkrachten wordt op school verwacht dat zij zich daaraan aanpassen.

De normen en waarden die op scholen worden gehanteerd bewegen op alle scholen langzaam meer richting de normen en waarden van de maatschappelijke context. Op scholen met een open schoolconcept gaat dit sneller dan op scholen met een meer gesloten schoolconcept. Zo zijn de eerste islamitische basisscholen gestart met een kledingcode die de hoofddoek ook voor niet-moslim leerkrachten verplichtte en is het dragen van een hoofddoek anno 2018 op een aantal scholen ook voor moslima's een vrije keuze.

6.1.3 Gevoel van veiligheid verhoogt ouderbetrokkenheid en invloed van een school

In de paragrafen hierboven is inzichtelijk gemaakt dat islamitische basisscholen veelal aansluiten op de normen en waarden die gelden in de thuis situatie van hun leerlingen. Belangrijker dan de gedrag- en kledingcode is voor ouders dat zij zich welkom en veilig voelen op islamitische basisscholen.³³⁹ Door de islamitische identiteit hoeven ouders en kinderen zich niet te verontschuldigen als ze bijvoorbeeld een hoofddoek dragen of geen hand willen geven en worden er bijvoorbeeld geen traktaties met (varkens)gelatine³⁴⁰ aangeboden. Alle leerkrachten op islamitische scholen hebben tenminste enige basale kennis van islam en de religieuze denominatie van de school maakt dat leerkrachten sensitief zijn voor eventuele

³³⁹ Het gevoel van veiligheid is niet alleen in ogen van ouders belangrijk maar is ook een bewezen basisvoorwaarde voor een succesvolle leerervaring en identiteitsontwikkeling. (Monique Verhoeven, AMG Poorthuis en Monique Volman, *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2017) 48–51, 56–57; Raphaëla Carrière, 'Gevoel van veiligheid. Voorwaarde om te leren', *Het Jonge Kind* 37 (2010) 12–15.

³⁴⁰ Omdat gelatine wordt gewonnen uit slachtafval van hoofdzakelijk varkens en runderen die niet-islamitisch zijn geslacht proberen de meeste moslims het eten van gelatine te vermijden. Er zijn ook moslims die alleen varkensgelatine vermijden. Lees voor meer achtergrond informatie (Mariam Aaras, 'Mijn zoektocht naar gelatine en halal', *Voorlichtingsbureau Halalvoeding* (2014) <<http://www.ikeethalal.nl/studentenbetoog-mijn-zoektocht-naar-gelatine-en-halal/>> [geraadpleegd 20 juni 2017].)

spanningsgebieden tussen de thuiscultuur en de norm op school. Het gegeven dat scholen zich bewust zijn dat islam een belangrijke leidraad is voor ouders, geeft ouders het gevoel dat zij serieus genomen worden en gezien worden.³⁴¹ Dat ‘welkom’ en ‘veilig’ voelen is door een zeer grote meerderheid van de respondenten genoemd als belangrijkste waarde van het islamitisch onderwijs.

Vooraf leerkrachten die zelf kinderen hebben vertelden over de onveiligheid op niet-islamitische scholen: ‘Ik wil niet naast die zwarte’ en ‘[Toen mijn zoon in groep 6 op een andere school kwam] was net dat lied van kutmarokkaan. Het kwam net uit. En hij hoefde maar iets te doen en dan begonnen ze [in de klas] dat lied te zingen.’ Als ouders voelden de respondenten zich op niet-islamitische scholen minder welkom: ‘Ik was heel actief; ik was voorleesmoeder, hielp met versieren en de ouderavond, maar ik voelde me toch – ik weet niet – een vreemde tussen de ouders daar [...] Je wordt toch niet geaccepteerd.’ Onderstaande citaat geeft daarvan nog een voorbeeld:

Ik heb twee zonen die naar het islamitisch onderwijs gaan [...] en zij hebben [op de islamitische school] totaal geen last van het anders zijn, hun anders-zijn. Omdat ze [simpelweg] niet anders zijn. Op die school ervaren ze dat niet. En dat geeft hen volgens mij een vrijheid die ik zelf [vroeger] niet had. Ik heb daar zelf wel altijd last van gehad vaak ook heel bewust. Ik heb me altijd afgevraagd wat anderen van mij zouden vinden. [En dan] niet zozeer van mijn persoon, maar meer van hoe ik uitzag, en waar ik vandaan kwam.

bovenschools bestuurder, moslim, Turkse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring

³⁴¹ Met name ouders met een islamitische achtergrond voelen zich in Nederland vaak tekortgedaan. Deze ouders voelen zich dan ook serieuzer genomen als hun kinderen een ‘eigen’ islamitische school bezoeken. (Smit, Driessen en Doesborgh, *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs*, 4.)

Omdat kinderen en hun ouders zich veilig voelen, is de ouderbetrokkenheid volgens veel respondenten hoger dan op andere scholen. Die stelling gaat in tegen het beeld van eerdere onderzoeken waarin de ouderbetrokkenheid op islamitische basisscholen juist als probleem werd ervaren.³⁴² Scholen met een regiofunctie, waarvan de kinderen vaak met leerlingenvervoer naar school worden gebracht, moeten meer moeite doen om de ouders op school te krijgen. Als ouders hun kinderen niet zelf naar school brengen, komen ze simpelweg minder vaak op school. Op de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, probeert men daarom actief de ouderbetrokkenheid te verhogen door bijvoorbeeld iedere maand moederochtenden te organiseren waarin moeders over een bepaald thema worden geïnformeerd.

Op veel islamitische scholen is een speciale ruimte ingericht waar moeders bijeenkomen nadat ze hun kinderen hebben weggebracht. De directeur hieronder vertelt over die ruimte en de ouderbetrokkenheid op zijn school:

Als ik hier in de omgeving bij een openbare basisschool of een katholieke basisschool ga staan kijken, dan zie ik de islamitische ouders altijd bij de poort staan. Die gaan niet naar binnen, want dat is onveilig, dat is niet prettig, ze hebben een hoofddoek op, daar worden ze op aan gekeken. Hier drinken ze 's morgens met dertig, veertig moeders in de hal koffie. Ik zorg dat er koffie en thee is, en tot negen uur zitten ze hier met dertig, veertig moeders gewoon in hun huis koffie te drinken. Daar ben ik trots op. Het is van hen. Het is hun school en op het moment dat je dat klimaat kunt krijgen, ja, daar geniet ik iedere dag van.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
30+ jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

³⁴² E. Roede, *Zelfstandigheid en mondigheid, ook op islamitische basisscholen* (SCO-Kohnstamm Instituut 2002) 20, 22-23, 39; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, 6.

Een dergelijke ruimte is erg waardevol, zowel voor de ouders als voor de school. Moeders vinden het op die manier prettig om op school te komen en zullen thuis misschien eerder vragen naar de schooldag. Bovendien kunnen zij gemakkelijk even binnenlopen bij de leerkracht of directeuren. Directeuren gebruiken dergelijke bijeenkomsten van moeders vaak als laagdrempelige klankbordgroep.

Omdat ouders op islamitische basisscholen vanuit hun eigen identiteit worden aangesproken, ontstaat een veilige sfeer waarin de invloed van de school op ouders en kinderen groter kan zijn dan op andere scholen. Respondenten geven twee verklaringen voor die grotere invloed:

Ten eerste worden kinderen op islamitische basisscholen soms vanuit het geloof op hun gedrag aangesproken; kinderen leren bijvoorbeeld eerlijk te zijn door te benoemen dat God alles ziet of ze worden gestimuleerd een ruzie op het schoolplein op te lossen met de motivatie dat God het fijn vindt als kinderen een ruzie kunnen bijleggen. Leerkrachten geven aan dat verwijzen naar islam bij veel van de leerlingen erg effectief is.

Ten tweede kunnen leerkrachten op islamitische scholen juist vanwege hun kennis van islam en de spanningsgebieden nèt iets verder gaan in het opzoeken van grenzen van het islamitisch toelaatbare dan ouders in andere omstandigheden zouden accepteren. Omdat de school toeziet op 'islamitische normen' en afwegingen bewust maakt, is het vertrouwen in de school soms groter, dan op een andere school. Hieronder volgen twee citaten om deze stelling toe te lichten:

Een paar weken geleden, tijdens de eerste gymles hadden we nog geen gymdocent. Een van de leerkrachten [op school] is bevoegd om gym te geven, dus we hadden afgesproken, dat zij de gymles zou geven. Ik was vervolgens de sleutels van de gymzaal vergeten en het was mooi weer, dus we besloten op het plein te gymmen. Ik hield mijn hart vast dat de ouders zouden zeggen: 'Dat [meisjes] in de gymzaal een hoofddoek afdoen accepteren we, maar buiten gymmen zonder hoofddoek...!' Ik heb toen wel tegen het personeel gezegd dat ouders daar eventueel een probleem van zouden kunnen maken, maar dat ik in dat geval de verantwoordelijkheid zou nemen. En het zijn kinderen. En er is [in islam] niets dat verboden is voor kinderen. Ze waren op

dat moment enthousiast om te gymmen en dat vond ik belangrijker dan gymmen mét hoofddoek.

directeur, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar ervaring op deze school

I: Wat gebeurt er bij jou in de klas als je bij het bekijken van een filmpje op YouTube wordt overvallen door een banner of reclame met vrouwen in bikini?

*R: Bij mij weten de kinderen dat ik moslim ben, dus [...] ik hoef maar het beeld weg te klikken en de klas in te kijken 'Jongens, dat hebben we niet gezien', en de kinderen weten - meester is ook moslim. En klaar. Maar bij een niet-moslim [of op een niet-islamitische school]: 'Oh, juf is misschien vergeten dat dit niet mag!' Omdat de kinderen weten dat ik ook moslim ben, weten ze dat ze mij niets hoeven uit te leggen. Dat is *ḥarām*, daar mag je niet naar kijken. Dat heb ik mee.*

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Vanuit deze veiligheid kunnen leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden aan ouders duidelijk maken dat de Nederlandse context erom vraagt bepaalde onderwerpen, hoe moeilijk of taboe die in de thuiscultuur ook zijn, toch besproken moeten worden. Hetzelfde geldt voor bepaalde onderwijsinhoud, zoals het kritische klassengesprek over het schudden van de hand dat werd beschreven in paragraaf 5.1 maar bijvoorbeeld ook homoseksualiteit, zoals blijkt uit het citaat hieronder:

Wij proberen om [op school] alles aan bod te laten komen, of dat nu is voor vieringen van feesten (kerst, Sinterklaas) of de behandeling van homoseksualiteit en zo, dat wordt hier gewoon behandeld. Je woont in Nederland, het [homoseksualiteit] is [hier] een heel normaal verschijnsel. Je accepteert de mensen gewoon zoals ze zijn. Je hebt niets te maken met iemands privéleven. Als iemand zijn huis groen of geel schildert, gaat jou dat niets aan. [Zo] ook met wie je samenleeft, zolang je geen overlast veroorzaakt. Je geeft elkaar de ruimte. Ik heb het gevoel dat [die boodschap] júst op onze school wel aanslaat bij de

kinderen. Als het kind op een andere school zou zitten en de leraar zou hetzelfde verhaal vertellen, zou het kind nog in het achterhoofd kunnen hebben: hij is van een ander geloof, bij ons [moslims] is dat niet zo. Nee, bij de islam staat dat juist voorop: laat mensen gewoon vrij, zeker als je in een Nederlandse samenleving woont, waar jij [als moslim ook] veel ruimte krijgt voor islamitische scholen en moskeeën. [...] Het zou hypocriet zijn als je andere mensen niet de vrijheid en de kans geeft om hun leven in te richten zoals zij dat willen.

leerkracht bovenbouw, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

De mate waarin op islamitische basisscholen gebruik wordt gemaakt van deze invloedrijke positie om daadwerkelijk moeilijke thema's te behandelen en kritische gesprekken met de kinderen te voeren, verschilt van school tot school. Over het algemeen kan worden gezegd dat scholen met een meer open schoolconcept meer geneigd zijn hun taak als school in die richting te interpreteren. Op de keuzes die scholen maken met betrekking tot concrete vakinhoud, waaronder seksuele diversiteit, wordt in paragraaf 6.2 uitvoerig in gegaan.

6.1.4 Conclusie: Verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de pedagogische dimensie

Als de balans wordt opgemaakt tussen de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context in de manier waarop islamitische basisscholen omgaan met normen en waarden, is de conclusie tweeledig. Enerzijds bewegen de opvoedingsdoelen die moslimouders en scholen hanteren langzaam richting de opvoedingsdoelen van niet-moslimouders met een Nederlandse achtergrond. Anderzijds vormt het onderscheid en de omgang tussen seksen een norm die zich juist lijkt weg te bewegen van de Nederlandse context. Op dit gebied houden moslims namelijk sterker en langer vast aan de traditioneel islamitische visie en dat is zichtbaar op islamitische basisscholen in de kleding die leerlingen en personeel dragen en de wijze van begroeting. Op het eerste gezicht lijkt vooral de invloed van de religieuze identiteit daarom misschien groot. On-

der de oppervlakte heeft de maatschappelijke context echter wel degelijk invloed.³⁴³

Allereerst beweegt de norm met betrekking tot de scheiding van seksen wel maar gaat deze veel langzamer dan andere normen richting de maatschappelijke context. Deze verandering wordt op islamitische scholen zichtbaar in het feit dat de eerste islamitische basisscholen bijvoorbeeld startten met een kledingcode die de hoofddoek ook voor niet-moslimleerkrachten verplichtte, terwijl het dragen van een hoofddoek anno 2018 op een aantal scholen ook voor moslima's een vrije keuze is.

Ten tweede genieten deze scholen autoriteit en vertrouwen bij de ouders juist omdat zij islamitische scholen zijn, waardoor zij bepaalde onderwerpen in de klas kunnen behandelen die zij relevant achten voor de ontwikkeling van kinderen en waar ouders misschien moeite mee zouden hebben. Het feit dat een islamitische basisschool op andere gebieden in een gevoel van veiligheid voorziet maakt dat ouders de school vaak vertrouwen in de overwegingen die zij maken. Vanuit deze veiligheid zijn er enkele scholen die bewust thema's aan de kaak te stellen die maatschappelijk relevant worden geacht voor een toekomst in Nederland, zoals de implicaties van het weigeren van handen of het dragen van een hoofddoek.

6.2 Onderwijskundige dimensie

In deze paragraaf wordt de onderwijskundige dimensie van schoolidentiteit beschreven.³⁴⁴

In de eerdere paragrafen werd duidelijk dat islamitische basisscholen de schoolsituatie zo veel mogelijk willen laten aansluiten op de thuissituatie.

³⁴³ R Brubaker, 'Categories of analysis and categories of practice: a note on the study of Muslims in European countries of immigration.', *Ethnic and Racial Studies* (2012) 1–8; N Jeldtoft, 'The hypervisibility of Islam', in: *Everyday lived Islam in Europe* (New York: Ashgate 2013) 23–38, aldaar 23; N Göle, *Islam and secularity* (Durham; London: Duke University Press 2015) 5.

³⁴⁴ Net als bij de pedagogische dimensie is, wijk ik ook bij de uitwerking van het begrip 'onderwijskundige dimensie' af van die van Geurt van Hardeveld in zijn proefschrift (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 53.)

Bij een aantal vakgebieden treedt echter spanning op tussen de normen en waarden in de thuissituatie of 'islamitische norm' enerzijds en de normen in de Nederlandse samenleving en op Nederlandse basisscholen anderzijds. Naast deze 'maatschappelijke context' zoals die door de respondenten wordt ervaren, dienen de scholen zich ook te verhouden tot wettelijke eisen, zoals de kern- en tussendoelen zoals geformuleerd door het Ministerie van Onderwijs en Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). In deze paragraaf wordt een aantal concrete vakken bij wijze van voorbeeld aangehaald om toe te lichten hoe deze wordt beïnvloed door zowel de 'religieuze norm' als voor de 'maatschappelijke context' en de kern- en tussendoelen. Daarmee draagt deze paragraaf bij aan de beantwoording van de subvragen:

- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de concrete invulling van onderwijs in bijvoorbeeld beeldende vorming, muziek, en seksuele voorlichting?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Vier vakgebieden worden bij wijze van voorbeeld uitgewerkt: bewegingsonderwijs (6.2.1), beeldende vorming (6.2.2), muzikale vorming (6.2.3) en seksuele voorlichting (6.2.4).

6.2.1 Bewegingsonderwijs

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren met betrekking tot bewegingsonderwijs heeft te maken met het vrije bewegen in sekse-gemengde groepen. Om dezelfde reden ervaren sommige moslimouders bijvoorbeeld ook spanning bij dramatische vorming, zwemles en dans. De basis voor dit onbehagen ligt in de islamitische norm dat mannen en vrouwen in gedrag en uiterlijk gepaste afstand tot elkaar dienen te bewaren (zie ook paragraaf 6.1.1 en 6.1.2 over de gedrag- en kledingcode). In de Nederlandse samenleving en op scholen voor voortgezet onderwijs is een vrijere

omgang tussen seksen echter gebruikelijk.³⁴⁵ Het vraagstuk rond bewegingsonderwijs is met andere woorden terug te brengen tot de vraag: Wat vindt de school belangrijker: aansluiten op de thuissituatie of aansluiten op het vervolgonderwijs en toekomstige school-, woon- en werkomgeving?

Om de spanning rond bewegingsonderwijs op te heffen krijgen jongens en meisjes op het overgrote merendeel van de islamitische basisscholen in Nederland in de bovenbouw, vaak vanaf groep 5, gescheiden gymles.³⁴⁶ In een uitzonderlijk geval begint die scheiding al vanaf groep 3.³⁴⁷

De islamitische theologie hanteert de opvatting dat bij jonge kinderen het bewustzijn over het onderscheid tussen seksen nog niet zo speelt. Deze leerstelling wordt op de meeste scholen gevolgd, waardoor voor jonge kinderen voor deze en andere islamitische normen een uitzondering wordt gemaakt. Onderstaand citaat van een leerkracht in de onderbouw onder-schrijft dat:

Als ze naar de gym gaan, [gebruik ik] één kleedkamer voor de jongens, één voor de meisjes. Maar ook al zouden de jongens even van om het hoekje kijken, dan zeggen de meisjes gewoon 'Ja juffrouw, hij was komen kijken.' Maar niet dat de meisjes het heel erg vinden. Ik zeg van 'Je mag niet naar de meisjes, jij blijft hier bij de jongens.' Maar ja, ze maken er geen punt van.

leerkracht onderbouw, christelijk, overige herkomst
21-30 jaar onderrwijservaring, 3-10 jaar op deze school

³⁴⁵ Nederland kent anno 2017 één islamitische school voor voortgezet onderwijs, in Rotterdam. Voor de meeste leerlingen in het islamitisch basisonderwijs zal gelden dat zij na de basisschool hun schoolcarrière voortzetten op een niet-islamitische school voor voortgezet onderwijs.

³⁴⁶ Op 20 van de 29 scholen waarvan data rond dit thema zijn verzameld via interviews en schoolgidsen worden jongens en meisjes vanaf een bepaald leerjaar gescheiden tijdens de gymles.

³⁴⁷ Dit is geen school met een strikt gesloten schoolconcept, ook is het niet zo dat scholen met een sterk open schoolconcept allemaal sekse-gemengd gymmen.

Op scholen waar kinderen gemengd gymmen is de invloed van de religieuze identiteit te herkennen in de kledingcode die ook tijdens de gymles wordt gehanteerd. In een aantal schoolgidsen is bijvoorbeeld een aparte kledingcode voor de gymles opgenomen, zoals zichtbaar in Figuur 13:

Bewegingsonderwijs

De lessen bewegingsonderwijs, opgezet volgens de methode *Bewegingsonderwijs in De Basisschool* worden bij ons dus verzorgd door een vakleerkracht. De kinderen van groep 1/2 krijgen naast het spelen in de speelzaal onder toezicht van de groepsleerkracht ook gymles van de vakleerkracht. De groepen 1 t/m 8 krijgen tweemaal per week gym van de vakleerkracht.

- ✚ *Gymkleding voor de jongens: lange (jogging)broek met shirt (groep 3 t/m 8)*
- ✚ *Gymkleding voor de meisjes: lange (jogging)broek met shirt/blouse met lange mouwen (groep 3 t/m 8)*

Eenvoudige gymschoenen met witte zolen zijn verplicht. Ook worden de kinderen aangespoord een handdoek en washandje mee te nemen. In de kleutergroepen dragen de kinderen alleen gymschoenen tijdens de lessen.

Figuur 13: Fragment uit een schoolgids over kledingcode tijdens de gymles³⁴⁸

De uiteindelijk gevoerde koers van een school wordt niet alleen ingegeven door het gehanteerde schoolconcept of de afweging tussen de islamitische thuissituatie en de Nederlandse context; vaak overheerst pragmatisme. Onderstaand citaat is wat dat betreft representatief:

Als je nu naar gym kijkt, eigenlijk willen ze [de ouders] hier dat wij gescheiden gym geven. Nou is dat niet mogelijk met zo weinig mensen met een bevoegdheid [om gymles te geven].

³⁴⁸ School bekend bij de auteur.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring. 0-2 jaar op deze school

De realiteit is ook dat zwemles op sommige scholen vanwege een klein leerlingaantal niet gescheiden aangeboden kan worden. In sommige gevallen bestaat er bij ouders wel spanning maar heeft de school simpelweg geen ruimte om die spanning op te lossen; de wetgeving of het gemeentelijk beleid schrijven in dat geval een bepaalde richting voor en de school heeft dan de taak de ouders daarover te informeren. Een school wordt pas tot stellingname bewogen wanneer er bewegingsruimte is.

6.2.2 Beeldende vorming

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren bij beeldende vorming heeft te maken met het islamitische verbod op het afbeelden van levende wezens met een ziel (*nafs/rūh*). Hoewel dit verbod geen Koranische basis kent, wordt het onder soennitische moslims breed erkend. Zij baseren zich op *hadīth*-literatuur die het afbeelden van levende wezens om drie redenen afkeurt. Ten eerste vanwege de angst onder moslims dat afbeeldingen te veel aandacht of een grote eer krijgen en binnen islam dient idolatrie, of afgoderij (*sjirk*) te allen tijde voorkomen te worden.³⁴⁹ Ten tweede vanwege de angst dat mensen zich door de afbeeldingen te veel richten op deze wereld, in plaats van zich te concentreren op het Hiernamaals. Ten derde vanwege het scheppende karakter van het maken van beelden of afbeeldingen, dat wordt gezien als een vorm van pretentie naar de Schepper; God is voor moslims de enige met scheppende krachten.³⁵⁰

In de praktijk wordt het beeldenverbod vooral in de religieuze omgeving strikt gehandhaafd: moskeeën en Korans bevatten geen afbeeldingen van levende wezens en ook de kleding die tijdens het gebed gedragen wordt, dient vrij te zijn van afbeeldingen. Orthodoxe moslims proberen daarnaast ook afbeeldingen van levende wezens in hun dagelijks leven te

³⁴⁹ Maarten Ph Delwel, 'Engelen mijden huizen met beelden', *Migrantenstudies* (2006) 57-68.

³⁵⁰ Daan van Reenen, 'The Bilderverbot. A new survey', *Der Islam* 67 (1990) 27-77.

mijden: ze weren afbeeldingen en beelden van levende wezens uit hun huizen en van hun kleding. Afhankelijk van de striktheid waarmee ouders en scholen het verbod op het afbeelden van levende wezens interpreteren, kunnen zij ook het gebruik van afbeeldingen in het onderwijs en bijvoorbeeld het maken van school- en pasfoto's als een probleem ervaren.³⁵¹

Om de spanning rond het verbod op het afbeelden levende wezens op te heffen is de inhoud van de les beeldende vorming op veel islamitische basisscholen aangepast. Islam kent een rijke non-figuratieve, ornamentele kunst met geometrische patronen en eigen technieken. Met islamitische kunst als inspiratiebron kunnen dezelfde kerndoelen³⁵² worden behaald als op andere basisscholen, maar dit vergt wel enig aanpassingsvermogen van de leerkrachten.

Het verbod op het afbeelden van levende wezens raakt echter niet alleen het curriculum van beeldende vorming; op niet-islamitische basisscholen wordt ook op andere momenten in de klas getekend of gebruik gemaakt van afbeeldingen. Op de eerste islamitische basisscholen werden afbeeldingen van levende wezens op scholen met een zeer gesloten schoolconcept soms uit de klas geweerd. Tegenwoordig worden op alle islamitische basisscholen dezelfde lesmethodes gehanteerd als op andere Nederlandse basisscholen, waarvan afbeeldingen van levende wezens integraal deel uitmaken.

Een onderscheid tussen open en gesloten scholen op dit gebied is merkbaar in de manier waarop met deze afbeeldingen van levende wezens wordt omgesprongen; op scholen met een open schoolconcept gaven leer-

³⁵¹ James L. Hoot, Tunde Szecsi en Samira Moosa, 'What Teachers of Young Children Should Know About Islam', *Early Childhood Education Journal* 31 (2003) 85–90, aldaar 89.

³⁵² Voor kunstzinnige oriëntatie, waar beeldende vorming onder valt, zijn kerndoelen 54, 55 en 56 van kracht: Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

krachten aan zich totaal niet belemmerd te voelen en in de klas geen rekening te houden met het verbod op het afbeelden van levende wezens. Door de school en in de klassen hingen ten tijde van deze studie posters vergelijkbaar met andere Nederlandse basisscholen. Leerkrachten op scholen met een meer gesloten schoolconcept gaven aan in de klas zo min mogelijk afbeeldingen met levende wezens te maken en ze in ieder geval niet in de klas op te hangen. Niettemin werden afbeeldingen van levende wezens op deze scholen wel gebruikt voor educatieve doeleinden, maar direct na afsluiting van een hoofdstuk of thema weer verwijderd.

Voor het gebruik van afbeeldingen van levende wezens beroepen leerkrachten op islamitische scholen zich vaak op het educatieve doel ervan. De meeste ouders zijn vatbaar voor een dergelijk argument. Dit betekent overigens niet dat op islamitische basisscholen gemakkelijk met het argument wordt gezwaaid; de meeste respondenten geven aan heel bewust om te springen met het tekenen of knutselen van levende wezens. De citaten hieronder zijn representatief voor de meeste scholen en illustreren deze gang van zaken:

[In de klas tekenen de kinderen van alles]. Wij hebben uiteindelijk gezegd: op het moment dat het lesgebonden is en je wilt er een doel mee bereiken, dan staan we het [afbeelden van levende wezens] toe.

directeur, moslim, Marokkaanse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

[Het beleid van] de stichting vraagt dat het lesgebonden is. Niet lukraak: 'Tekenen maar een poppetje'. Op die manier kunnen we het ook verantwoorden naar de ouders.

leerkracht bovenbouw, bekeerling, Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

I: Zijn er op school kinderen die er moeite mee hebben om ogen [die symboliseren de ziel] te tekenen?

R: Aan het begin van het schooljaar wel inderdaad, maar later [niet meer]. Je gaat in gesprek met die kinderen, je probeert ze uit te leggen waarom jij het wel doet. [...] Ik heb twee of drie kinderen, eentje in ie-

der geval waarvan de vader een soort imam is. Hij is best wel geleerd en hij geeft ook godsdienst[les] in een moskee. Dus [dat kindje] komt af en toe weleens binnen van: 'Mijn vader zegt dat ik dat niet mag'. Dan denk ik van: 'Ja schat, maar je bent nu op school en op school gaan we daar anders mee om. Het is alleen om te leren'.

leerkracht onderbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Het is opvallend te zien dat de respondenten van scholen met een meer gesloten schoolconceptschoolregels tijdens de interviews vaak strikter formuleren dan in de praktijk zichtbaar wordt. Op één van deze scholen vertelde een respondent bijvoorbeeld dat leerlingen vanaf de bovenbouw wordt geleerd om het tekenen van persoonsfiguren, gezichten of in ieder geval ogen te vermijden, vanuit de gedachte dat die de ziel symboliseren. Gelijktijdig werden op deze school wel smileys, met ogen, gebruikt in de nieuwsbrief en op de website.

Om leerkrachten en scholen te ondersteunen in de omgang met dit spanningsgebied heeft de ISBO een projectadviseur cultuureducatie in dienst die lespakketten ontwikkelt. Dit materiaal is door de meeste islamitische basisscholen scholen integraal aanwezig. Bovendien wordt deze adviseur bij bijzondere gelegenheden vaak ingehuurd om de school te versieren met kunstwerken en met de kinderen een voorstelling vorm te geven.

6.2.3 Muzikale vorming

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren met betrekking tot muzikale vorming weerspiegelt een theologische discussie over de positie van muziek. In de koran wordt niet duidelijk over muziek gesproken en in *hadith*-literatuur zijn zowel fragmenten te vinden waarin Mohammed muziek meed als fragmenten waarin hij muziek juist toestond. Vanwege dit meerduidige uitgangspunt, wordt door islamitische geleerden al eeuwen gediscussieerd over de positie van muziek in islam.³⁵³ Uit deze discussie is

³⁵³ Nina ter Laan, *Dissonant voices. Islam-inspired Music in Morocco and the Politics of Religious Sentiments* (Nijmegen: CPI Koninklijke Wöhrmann 2016) 7-8; Jonas Otter-

een kwalificatie van muzieksoorten te herleiden die in Figuur 14 hieronder schematisch is weergegeven. Deze figuur is te lezen als een glijdende schaal van toegestane (wit), via betwiste (grijs) naar algemeen verboden soorten muziek binnen islam (zwart). Muziek wordt door islamitische theologen gekwalificeerd naar doel en karakter; muziek die direct te herleiden is tot islam, zoals bijvoorbeeld de oproep tot het gebed (*adhān*) is toegestaan (*ḥalāl*), muziek die ritmisch of qua tekst uitdaagt tot sensueel gedrag wordt door vrijwel alle islamitische theologen afgekeurd (*ḥarām*). Aanvullend wordt door de meeste islamitische geleerden het gebruik van muziekinstrumenten afgewezen en wordt de voorkeur gegeven aan a capella zang met eventuele ritmische begeleiding van een handtrom zonder belletjes (*daf*).³⁵⁴

In de praktijk zijn de meningen van moslims over muziek verdeeld; er zijn zowel moslims te vinden die thuis of in de auto radio luisteren,³⁵⁵ als moslims die muziek vermijden en weglopen bij gelegenheden waarin muziek wordt gedraaid.³⁵⁶ Ter illustratie van de diversiteit onder moslims ten aanzien van muziek volgt hieronder een notitie van een voorval dat ik meemaakte op een van de scholen tijdens dit onderzoek.

beck en Anders Ackfeldt, 'Music and Islam', *Contemporary Islam* 6 (2012) 227–233; Jonas Otterbeck, 'Music as a useless activity: conservative interpretations of music in Islam', *Zed* (2004) 11–16; Ian Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam', *Australian Journal of Anthropology* 12 (2001) 1.

³⁵⁴ Otterbeck en Ackfeldt, 'Music and Islam'; Otterbeck, 'Music as a useless activity'; Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam'.

³⁵⁵ Een klein aantal respondenten heeft expliciet aangegeven dat de norm op school in de omgang met muziek strenger is dan bij veel kinderen thuis.

³⁵⁶ Op scholen met een meer gesloten schoolconcept kan dit een strategie zijn die kinderen door ouders of leerkrachten wordt aangeleerd, getuige ook het artikel: Redactie Telegraaf, 'Moslimkinderen zaal uit vanwege muziek', *De Telegraaf* (15 april 2017) <<https://www.telegraaf.nl/nieuws/125646/moslimkinderen-zaal-uit-vanwege-muziek>> [geraadpleegd 24 april 2018].

Tijdens een jubileumviering op een van de meewerkende scholen, liep ik het schoolplein op waar op dat moment een soort fanfare speelde; een groep van een man of vijftien met traditionele, legerachtige outfits aan en een soort hoeden op. Ze speelden op grote trommels, bekkens, kleine trommels en fluiten. Een aantal mannen zong bovendien. Drie mannen bespeelden geen instrument maar droegen vaandels met belletjes aan de stok en een goud glimmende sikkal bovenop.

Ik vroeg aan de godsdienstleerkracht hoe hij hierover dacht; een aantal weken eerder had hij mij immers uitgelegd dat er op school geen melodie-instrumenten waren toegestaan. Hij antwoordde dat één van de oud-bestuurders van de school dit optreden had aangeboden maar dat hij zich er zelf eigenlijk niet prettig bij voelde. Op het schoolplein liepen ondertussen steeds meer mensen die ook kwamen voor de viering. Een aantal van hen ging in de zon zitten of maakte een praatje. Er was niets dat er op wees dat men zich druk zou maken om de gespeelde muziek.

De godsdienstleerkracht vervolgde dat deze muziek een typisch Turks nationalistisch fenomeen was, dat los gezien zou moeten worden van islam. Aangezien de Profeet en zijn metgezellen dergelijke muziek nooit hebben gemaakt en men hun gedrag als voorbeeld neemt, zien moslims dergelijke muziek tot op de dag van vandaag als afgeraden of ḥarām. ‘Zij mogen best muziek maken als ze dat willen, maar nu zij de muziek presenteren als iets islamitisch, komen de zonden van de mensen die hen volgen ook op hun kerfstok’, reageerde de godsdienstleerkracht.

Om de spanning rond muziek op islamitische basisscholen op te heffen is de inhoud van muzieklessen op islamitische basisscholen aangepast. Onderstaand citaat is representatief voor het merendeel van de scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen:

Binnen de school hebben we de afspraak dat we zoveel mogelijk alleen trommels en stemmen gebruiken en dat er niet zomaar K3 of Gangnam Style in de klas wordt gedraaid omdat het zo’n lekker ritme

heeft. Als het een pedagogisch doel dient, als het een leerdoel heeft, kan dat. Maar dan moet het geen aanstootgevende tekst hebben.

godsdiensleerkracht, moslim, Marokkaanse herkomst

3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar werkzaam op deze school

Toegestaan vanwege verwantschap aan rituelen	Koranreciet (<i>qirā'a</i>) Oproep tot het gebed (<i>adhān</i>) Pelgrimsliederen (<i>talbiyya</i>) Lofliederen/ <i>anāshīd</i> (<i>takbirat/ madīh</i>) en dankzegging tot God (<i>hamd</i>)
Toegestaan vanwege voorkomen in <i>hadīth</i> literatuur	Gezongen poëzie met beschaafde tekst (<i>shī'r</i>) Familie- en feestmuziek o.a. slaapliedjes, huwelijksliederen, liederen verwant aan de 'īd, e.d. Beroepsmuziek, o.a. karavaanliederen, herdersliederen, arbeidsliederen Militaire muziek (<i>ṭabl-khāna</i>)
Grijs gebied van interpretatie	Vocale/instrumentale improvisatie Ritmische muziek Muziek van pre-islamitische of niet-islamitische herkomst
Verboden	Sensuele muziek of muziek die uitdaagt tot sensueel gedrag Muziek verwant aan een andere religie dan de islam

Figuur 14: Rechtmatigheid van muziek in islam op basis van al-Faruqi (1989), Halstead (1994), Bedford (2001) en Otterbeck (2012 en 2004).³⁵⁷

³⁵⁷ Otterbeck en Ackfeldt, 'Music and Islam'; Otterbeck, 'Music as a useless activity'; Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam'; J. Mark Halstead, 'Muslim Attitudes to Music in Schools', *British Journal of Music Education* 11 (1994) 143; Lois Lamy al-Faruqi, 'The shari'ah on music and musicians' (1989) 33–53.

Figuur 14 hierboven toont in het bovenste, witte gedeelte, vormen van muziek die door alle moslims worden geaccepteerd. Scholen met een gesloten schoolconcept putten voor muzikale vorming uit het witte en lichtgrijze gedeelte. Op enkele scholen met een open schoolconcept wordt daarnaast incidenteel Westerse muziek (klassiek, pop, blues etc.) gedraaid om kinderen kennis te laten maken met het Westerse cultureel erfgoed. De respondent in het citaat hieronder schetste een situatie waarin scholen met een meer open en een meer gesloten schoolconcept gezamenlijk een evenement hadden georganiseerd waarbij muziek werd gespeeld, terloops kwam daarbij ook het nemen van foto's ter sprake. Wederom illustreert het citaat de diversiteit onder moslims die kiezen voor islamitisch onderwijs:

Tijdens één van de optredens pakte een leerling een elektrische gitaar en die ging zitten spelen en toen stonden er dus echt mensen op en die liepen weg. Die hadden echt zoiets van: dit kan niet. [...] [Bij gelegenheden waarbij alle islamitische scholen betrokken zijn, hebben we nu] gezegd dat er geen muziekinstrumenten gebruikt mogen worden. Anders zouden we andere mensen buitensluiten. [...] Ook bijvoorbeeld met foto's bij de landelijke kennis quiz: we hebben een locatie waarbij ook een balkon is, dus dan kunnen de mensen die niet op de foto willen even op het balkon staan. [...] Het is gewoon tolerantie van verschillende kanten, eigenlijk.

bovenschools bestuurder, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring

Op scholen die kinderen incidenteel Westerse muziek laten horen, kunnen dezelfde kerndoelen³⁵⁸ worden behaald als op andere basisscholen gebeurt.

³⁵⁸ Voor kunstzinnige oriëntatie, waar muzikale vorming onder valt, zijn kerndoelen 54, 55 en 56 van kracht: Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Net als bij beeldende vorming vergt dit vooral aanpassingsvermogen van de leerkrachten. Zo zijn op verschillen scholen koren opgericht die islamitische lofliederen (*anāshīd*) zingen. Ter illustratie van het karakter is hieronder is een tekstfragment van een van deze liedjes opgenomen:

'Het leven is een teken' van Sound of Salaam³⁵⁹

<i>Het leven is een teken</i>	<i>Hoe zou alles dan bewegen?</i>
<i>Een teken van Allah</i>	<i>Hoe zou alles verder leven?</i>
<i>Een teken voor degenen</i>	<i>Bloemen planten</i>
<i>Die naar de hemel streven</i>	<i>Kleuren geuren</i>
<i>Het leven is een teken</i>	<i>Hart en handen</i>
<i>Een teken van Allah</i>	<i>Ogen oren</i>
<i>Bloemen planten</i>	<i>Hoe zou dat dan zomaar kunnen</i>
<i>Kleuren geuren</i>	<i>Zonder willen van Allah?</i>
<i>Hart en handen</i>	
<i>Ogen oren</i>	

Anāshīd-koren treden tijdens festiviteiten op school op, maar ook bij gelegenheden waarbij islamitische basisscholen elkaar ontmoeten en in wedstrijdvorm de competitie met elkaar aangaan (zie Figuur 15).

³⁵⁹ Islamwereld.com, 'Teksten van Sound of Salaam 1997'

<<http://www.islamwereld.com/sos/index.htm>> [geraadpleegd 23 februari 2018].



Figuur 15: Kinderen van het anāshīd-koor van basisschool El Boukhari, winnaars van ‘The Voice of Anasheed’ wedstrijd 2014-2015³⁶⁰

In de praktijk wordt volgens respondenten op islamitische basisscholen weinig aandacht aan muzikale vorming besteed. Volgens respondenten is dat veelal een praktische keuze: de druk op prestaties, en dan vooral op hoge CITO-scores is hoog, zodat muzikale vorming minder prioriteit krijgt. Deze druk is natuurlijk niet voorbehouden aan islamitische basisscholen. Respondenten gaven echter aan een sterke maatschappelijke druk op dit

³⁶⁰ Afbeelding afkomstig van <https://i.ytimg.com/vi/BL-TAXQ4dIM/maxresdefault.jpg>, toestemming voor gebruik van de foto verleend door The Voice of Anasheed. (Het verschil in schrijfwijze van het woord anāshīd/anasheed heeft te maken met het verschil in annotatievorm die voor deze studie is gekozen en gebruikelijk is op islamitische basisscholen, zie toelichting op het Transcriptiesysteem op pagina 9.)

gebied te ervaren. Zeker omdat zij wilden dat islamitische basisscholen door een bredere groep als volwaardig alternatief voor niet-islamitische basisscholen wordt gezien. Vanwege de druk op prestaties, gaven de respondenten aan dat er soms weinig tijd overbleef voor creatieve vorming. Dit ging vaak ten koste van onderwijs in beeldende vorming, dramatische vorming en muzikale vorming.

Leerkrachten hebben er naar eigen zeggen moeite mee dat er zo weinig aandacht voor muziek is in de scholen. Ze vinden het vooral moeilijk dat kinderen niet in aanraking komen met instrumenten en hebben het gevoel kinderen op dit gebied te kort te doen in aansluiting op het voortgezet onderwijs:

Het verschil tussen een blaasinstrument en een slaginstrument... Kijk, dat heb ik wel allemaal gehad [op de (openbare) basisschool]. Maar zij niet. Dus ik vind dat wel een gemis.

leerkracht bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

De spanning die leerkrachten rond muzikale vorming ervaren betekent overigens niet dat alle leerkrachten die spanning uit de weg gaan. De respondent hieronder bijvoorbeeld zegt die spanning zelfs bewust op te zoeken om de kinderen voor te bereiden op de maatschappelijke context. Hij benadrukte daarbij wel dat hij altijd bewust bezig was de kinderen niet met een loyaliteitsconflict op te zadelen:

Kijk, [...] het bestuur [...] zet de grote lijnen uit, maar dat is natuurlijk niet in detail vastgelegd. [...] Als leerkracht maak je daarbinnen [vervolgens] je eigen afwegingen en dat kan als het maar pedagogisch verantwoord is. [...] Kijk, ik heb... vanuit mijn visie dingen gedaan die andere leerkrachten misschien liever niet zouden doen, maar als ik klachten kreeg van ouders heb ik me altijd kunnen verantwoorden.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Eén van de grenzen die deze respondent opzocht was het verzorgen van een musical. Trots zei hij: 'En dat is nu gelukkig ook beleid geworden: musicals, zolang het pedagogisch verantwoord is.'

6.2.4 Seksuele voorlichting

Over de spanning op islamitische basisscholen met betrekking tot de seksuele norm is in paragraaf 6.1.1 al kort gesproken. Die paragraaf richtte zich op de algemene omgangsvormen en concludeerde dat de vrije seksuele cultuur in de Nederlandse samenleving veel moslims tegenstaat. De tweede en latere generaties Nederlanders met migratieachtergrond kampen met de soms tegenstrijdige normen en waarden uit twee culturen. Juist bij seksualiteit en seksuele voorlichting kan de botsing tussen beide culturen hevig zijn.³⁶¹

Alle Nederlandse scholen, zowel scholen voor voortgezet onderwijs als basisscholen, zijn sinds 2012 verplicht aandacht te besteden aan seksuele voorlichting en seksuele diversiteit.³⁶² Dát scholen aandacht moeten besteden aan dit onderwerp is dus vastgelegd, hóe dat onderwijs wordt ingericht en met welke intensiteit dat wordt aangeboden, staat scholen - vanwege de vrijheid van onderwijs - vrij.³⁶³

Moslimouders hebben om vier redenen moeite met de Westerse aanpak van seksuele voorlichting. Allereerst missen de ouders fatsoen en beschei-

³⁶¹ Abdulwahid van Bommel, *Islam, liefde en seksualiteit* (Amsterdam: Bulaaq 2003) 24.

³⁶² In het basisonderwijs is kerndoel 38 van kracht: De leerlingen leren [...] respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

³⁶³ Wel waren 'burgerschap en seksuele diversiteit' in schooljaar 2016-2017, op aanvraag van de Kamer of Minister van onderwijs, een van de onderwerpen van zogenaamd 'verdiepend thematisch onderzoek' van de Inspectie van het Onderwijs. Dit betekent dat scholen bij een inspectiebezoek mogen worden bevraagd op de vorm en inhoud van dit onderwerp. Het feit dat dat op aanvraag gebeurt, toont bovendien dat het onderwerp politiek in de belangstelling staat. (Inspectie van het Onderwijs, *Jaarwerkplan 2016. Doelen en activiteiten Inspectie van het Onderwijs* (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015) 14.)

denheid (*ḥayā*) in de lesinhoud en het gehanteerde lesmateriaal.³⁶⁴ Ten tweede vinden ouders het bezwaarlijk dat seksuele vorming op Nederlandse scholen tot doel heeft schuldgevoel en schaamte rondom seksualiteit weg te nemen; vanuit de islamitische gedachte dat seksuele relaties uiterst persoonlijk zijn, hoort dit onderwerp volgens hen met ‘natuurlijke bescheidenheid’ besproken te worden.³⁶⁵ Een derde reden tot terughoudendheid bij moslimouders is dat Westerse seksuele vorming voorechtelijke, buitenechtelijke en homoseksuele relaties als normaal en acceptabel presenteert, terwijl dergelijk gedrag binnen islamitische kringen als zondig wordt beschouwd (daarover later meer in deze paragraaf).³⁶⁶ Verwant aan het derde bezwaar, is de vierde bedenking: ouders zijn bang dat seksuele opvoeding het islamitische ideaal van het gezinsleven ondermijnt en zouden graag zien dat tijdens de lessen wordt benadrukt dat ‘seksuele omgang alleen binnen het huwelijk plaats dient te vinden.’³⁶⁷

Net als opvoedingsidealen en traditionele man-vrouw verhoudingen (zie paragraaf 6.1.1), verschuiven ook de opvattingen van islamitische jongeren over seksualiteit langzaam in de richting van de moraal van Neder-

³⁶⁴ Ouders vinden de inhoud van seksuele vorming en beeld- en videomateriaal te expliciet. (J. Mark Halstead, ‘Muslims and sex education’, *Routledge* 26 (1997) 317.)

³⁶⁵ *Ibid.*; Aida Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’, *Sex Education* 4 (2004) 255–271; Lien Ingelbrecht, Saartje Persijn en Bieke Saey, ‘Zeg het aan niemand dat ik verliefd ben... Een verkennend onderzoek naar relaties en seksualiteitsbeleving bij islamitische meisjes en jonge vrouwen in Vlaanderen’, *Communicatie, Informatie, Educatie (C.I.E)* (2002) <<http://www.cie.ugent.be/ingpersaey/>> [geraadpleegd 24 juli 2017].

³⁶⁶ Islamitische ouders én kinderen gaven in de diverse onderzoeken aan dat Westerse seksuele opvoeding te sterk is gericht op voorechtelijke seksuele omgang, voorkoming van ongewenste zwangerschappen en seksueel overdraagbare aandoeningen, waarmee een niet-islamitische levensstijl zou worden bevorderd. (Halstead, ‘Muslims and sex education’; Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’; Ingelbrecht, Persijn en Saey, ‘Zeg het aan niemand dat ik verliefd ben’.)

³⁶⁷ Halstead, ‘Muslims and sex education’; Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’, 263.

landse niet-islamitische jongeren.³⁶⁸ De uiteenzetting hierboven laat zien dat de moraal van ouders niet, of veel langzamer, meebeweegt.

Met betrekking tot het geven van voorlichting staan ouders voor het dilemma dat voorlichting ertoe kan leiden dat kinderen openlijk met anderen over seksualiteit kunnen praten. En omdat dat binnen de islamitische gemeenschap ongepast is, wordt in de praktijk nauwelijks voorlichting gegeven of worden kinderen weggestuurd met minimale informatie of fabeltjes.³⁶⁹ Wanneer islamitische kinderen wel seksuele voorlichting krijgen, gebeurt dat vaak sekse-gescheiden en ligt de nadruk op de moreel-ethische kant.³⁷⁰ De verhalen van respondenten over hun eigen seksuele voorlichting onderschrijven dat beeld. Onderstaand citaat is representatief voor de respondenten die uit zichzelf over hun eigen voorlichting vertelden:

Omdat ik zelf nooit seksuele voorlichting gehad heb, heb ik het mischien ook niet zo gemist in mijn leven. Ik vind het niet echt nodig dat

³⁶⁸ Martijn de Koning, 'Seksualiteit en maagdelijkheid', *NEMOKennislink* (2006) <<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/seksualiteit-en-maagdelijkheid>> [ge raadpleegd 25 juli 2017]. De verandering is verder zichtbaar wanneer de onderzoeken *Seks onder je 25^e* van Rutgers uit 2005, 2012 en 2017 worden vergeleken (Hanneke de Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (Utrecht: Rutgers Nisso groep/SOA Aids Nederland 2005); Hanneke de Graaf, J. van Acker, en S Meijer, *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012* (Delft: Eburon 2012); Hanneke de Graaf e.a., *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017* (Delft: Eburon 2017).)

³⁶⁹ M.J. Distelbrink e.a., *Opvoedebatten met migrantenvaders: een methodiekbeschrijving en -onderbouwing* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2015) 15; Marianne Cense en Lieke van Dijk, *Laveren tussen autonomie en loyaliteit. Seksuele ontwikkeling en beleving van allochtone jongeren* (Utrecht: Rutgers 2012) 35–36; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 64–65; Mathieu Heemelaar, *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen* (Houten: Bohn Stafleu Van Loghum 2008) 99–106; Laura van Lee e.a., *Gezocht: handboek seksuele opvoeding* (Utrecht: Rutgers Nisso groep 2005) 13.

³⁷⁰ Heemelaar, *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen*, 99–106.

het op school wordt uitgelegd. [...] Ik weet niet of ik het kan uitleggen aan kinderen. Dat is dan die taboe die er heel erg omheen hangt bij ons nog steeds.

In onze cultuur zeggen ze alleen: 'Dat mag niet [voor het huwelijk]. Verder wordt er niets uitgelegd [aan kinderen]. [...] [Officieel] wordt pas bij je huwelijksnacht uitgelegd wat je dan allemaal moet gaan doen. Door een vriendin die je uitkiest en de hele dag bij je is. Die brengt je naar huis na je bruiloft en die vertelt dat dan en dat is het. [...] Wij hoorden het vroeger via vriendinnen die dan al getrouwd waren, die vertelden dat door. Zo kwamen wij erachter.

leerkracht in onder- en bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
0-2 jaar ervaring op deze school

Recent onderzoek naar de seksuele gezondheid van jongeren in Nederland geeft aan dat moslimouders, vanwege het taboe, vaak niet op de hoogte zijn van seksuele ervaringen van hun kinderen. Ook islamitische jongeren zijn al op jonge leeftijd (12-17 jaar) seksueel actief.³⁷¹ Vanwege het islamitische uitgangspunt dat seksuele omgang alleen plaatsvindt binnen het huwelijk en omdat er thuis niet of nauwelijks over wordt gesproken, krijgen islamitische jongeren minder vrijheid om anticonceptie te gebruiken. Islamitische jongeren vrijen relatief vaak onveilig en onder seksueel ervaren islamitische meisjes wordt de morning-afterpil vaker gebruikt dan onder niet-islamitische leeftijdgenoten. Islamitische jongeren hebben minder kennis van voortplanting, anticonceptie en soa's.³⁷²

Op basis van bovenstaande gegevens zouden islamitische basisscholen wellicht juist een belangrijke functie kunnen vervullen in de seksuele voorlichting van islamitische jeugd. Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken wordt seksuele voorlichting gegeven, ofschoon de inhoud en

³⁷¹ Onder islamitische jongeren ligt dit aantal weliswaar relatief lager dan onder de totale groep jongeren. (De Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (2017), 20; De Graaf, Acker, en Meijer, *Seks onder je 25e* (2012), 15.)

³⁷² De Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (2017), 150; De Graaf, Acker, en Meijer, *Seks onder je 25e* (2012), 92-93.

vorm daarvan meestal verschilt van de voorlichting op andere Nederlandse basisscholen. De respondent in onderstaand citaat vertelde bijvoorbeeld dat het materiaal dat wordt gehanteerd op de openbare basisschool van haar dochter, niet geschikt is voor voorlichting op de islamitische basisschool:

Het is best moeilijk om materiaal te vinden dat voor ons geschikt is. Ik ben naar de [openbare] school van mijn dochter gegaan en ik heb gevraagd of zij iets voor ons hebben, [...] maar het materiaal dat ze me gegeven hebben, dat is echt niet geschikt voor hier op school. Dat kan ik echt niet inzetten hier.

leerkracht onderbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Op de meeste islamitische scholen krijgen jongens en meisjes in aparte groepen seksuele voorlichting wanneer ze in groep 7 of 8 zitten. Dit gebeurt vaak door een man en een vrouw die vertrouwensband met de kinderen hebben; vaak door de godsdienstleerkracht en een collega. De lessen hebben daarom hoofdzakelijk een moreel-ethisch en islamitisch karakter: de kinderen wordt verteld dat zowel jongens als meisjes als maagd het huwelijk in horen te gaan en dat voorechtelijke seksualiteit ongepast is. Inhoudelijk zijn de lessen vaak gericht op de verandering van het lichaam in de puberteit; de eerste menstruatie en de eerste zaadlozing worden besproken. Daarnaast wordt ook geslachtsgemeenschap besproken.

Vier respondenten gaven aan dat zij, ondanks de reserves van ouders, bewust heel expliciet zijn tijdens de lessen, door plaatjes te gebruiken of de kinderen ook 'platte woorden' te leren. Een dergelijke gedachte komt vaker voor op scholen met een open schoolconcept omdat zij de kinderen bagage willen meegeven die de aansluiting op het voortgezet onderwijs vergemakkelijkt. Een van de voorstanders van expliciete voorlichting wordt hieronder geciteerd:

Ik vind het juist op islamitische basisscholen heel belangrijk dat er echt gedegen seksuele voorlichting gegeven wordt, juist omdat heel veel van onze kinderen van huis uit weinig mee krijgen. [...] In groep 7

en 8 moet er duidelijk met naam en ook de platte namen die in Nederland gangbaar zijn [voorlichting worden gegeven], zodat de kinderen die ook kennen als ze naar de middelbare school toe gaan.

godsdienstleerkracht, moslim, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

De meeste respondenten sluiten in hun taalgebruik en houding echter meer aan op de thuissituatie. Het taboe over seksualiteit leeft heel sterk onder de schoolpopulatie; op scholen met een meer gesloten schoolconcept in de meeste gevallen beperkt tot kennis over de verandering van het lichaam in de puberteit.

In het schooljaar waarin de meeste interviews werden afgenomen, 2013-2014, werd de televisierubriek 'Dokter Corrie' opgenomen in het *Schooltv-weekjournaal*, bedoeld voor kinderen vanaf 9 jaar. 'Dokter Corrie', gespeeld door een comédienne, gaf wekelijks op ludieke wijze informatie over puberteit en seksualiteit. Dit stuitte bij veel religieuze ouders op kritiek. Zij vonden de informatie zowel qua vorm als qua inhoud te expliciet. In een van de afleveringen vertelde een rapper bijvoorbeeld over zijn eerste erectie en een voetballer over zijn eerste tongzoen. Daarnaast behandelde de rubriek beladen thema's als: zelfbevrediging, homoseksualiteit en porno. De rubriek 'Dokter Corrie' was gedurende één schooljaar opgenomen in het *Schooltv-weekjournaal* en is daarna als zelfstandige show verder gegaan. Eén van de scholen die in dit onderzoek is opgenomen heeft Dokter Corrie een aantal afleveringen bekeken, respondenten op andere scholen gaven aan dat de inhoud van de rubriek te expliciet was. In de citaten hieronder worden deze onderlinge verschillen geïllustreerd:

R: Ik weet dat groep 7 [de afleveringen van Dokter Corrie] wel gedeeltelijk [tijdens de les] heeft gezien. Volgens mij alleen de laatste paar keer niet meer, want op een gegeven moment was er een uitzending waarin best expliciet werd gesproken over masturbatie en dat was wel even de druppel. [...] [Maar ik vind het wel goed hoor] Waarom [zou je het] niet [kijken]? Kinderen weten het vaak al. Het schept alleen iets meer duidelijkheid en dat ging eerst over vlinders in je buik en af en toe eens een zoentje ofzo.

I: En grenzen aangeven.

R: Juist, en vooral met de loverboy problematiek kun je dat dan ook eens aankaarten [in de klas] want ook onze meisjes kunnen daar slachtoffer van worden.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

R: Kijk, de eerste dokter Corrie [over tongzoenen] vond ik wel confronterend.

I: Heb je het programma uitgezet, of niet?

R: Ja, ik moest wel. De hele klas was in rep en roer: 'Dat kan niet!' Zoiets ervaren de kinderen als bedreigend. Het was ook groep 5. We zouden eigenlijk 'Nieuws uit de natuur' kijken [een ander programma van Schooltv voor jongere kinderen], maar dat was die week niet. Toen vroeg een kindje of we dan geen Schooltv-weekjournaal konden kijken. En <respondent lacht> toen kwam dus dokter Corrie.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Respondenten noemen seksuele voorlichting op islamitische basisscholen lastig; lastig voor de ouders omdat zij de inhoud van de les niet onder controle hebben; lastig voor de kinderen omdat ze dingen leren, horen en zien over een thema dat thuis taboe is; en lastig voor leerkrachten omdat zij het nooit in de ogen van alle ouders goed kunnen doen.³⁷³ Verschillende respondenten hebben aangegeven dat communicatie over de vorm en inhoud van de voorlichting belangrijk is om ervoor te zorgen dat de lessen bij ouders in goede aarde vallen:

³⁷³ Dit geldt misschien in het algemeen voor seksuele voorlichting. De spagaat tussen twee normen- en waardenstelsel waarin kinderen op islamitische basisscholen zich bevinden, maakt het onderwerp op islamitische basisscholen echter extra beladen.

Ouders zijn heel lang bang geweest en daarom hebben zij het [seksuele voorlichting] willen weren uit het islamitisch onderwijs. [...] Voor dat ik voorlichting gaf, is er een voorlichtingsavond voor ouders geweest en toen waren ze hartstikke enthousiast. [Tijdens de voorlichtingsavond] bleek dat ze een bepaalde voorstelling hadden van seksuele voorlichting met plaatjes en weet ik veel wat allemaal. Maar dan leg je uit hoe je de voorlichting wilt geven en dat je dat vanuit Koran, soenna doet. Je verbindt eigenlijk de islamitische identiteit aan deze maatschappij en maakt de ouders duidelijk dat er gevaren zijn met loverboys en nu recent in Rotterdam met jeugd prostitutie.

bovenschools bestuurder, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring

Ik merk dat ouders het heel fijn vinden dat godsdienstleerkracht [seksuele voorlichting] geven, want ze vinden het wel een beetje spannend, stel dat een niet-moslim dat doet. Dat hebben we in het verleden ook weleens gehad en daar zijn ouders niet zo van gediend, omdat ze bang zijn dat [niet-moslims] dingen aanleren die eigenlijk binnen de islam niet passen.

godsdienstleerkracht, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Islamitische basisscholen hebben al sinds de oprichting van de eerste scholen een standpunt moeten innemen ten aanzien van seksuele voorlichting. Zij zijn daartoe pas sinds 2012 ook officieel verplicht. Met die verplichting kwam ook opdracht aandacht te besteden aan seksuele diversiteit. Wanneer seksuele voorlichting ter sprake kwam, gaven veel respondenten daarbij direct aan dat er op school ook aandacht was voor seksuele diversiteit. Daarna ontstond vaak een ongemakkelijke sfeer waarin sommige respondenten zich genoodzaakt voelden het islamitisch uitgangspunt, hun persoonlijke standpunt of dat van de school uit te leggen of te verdedigen. De respondent hieronder bijvoorbeeld geeft aan homoseksuele vrienden te hebben, maar geen sympathie te voelen voor homoseksualiteit en dat ook over te dragen aan de kinderen; houden van de mens als schepsel van God en de homoseksuele daad afkeuren:

Binnen de islamitische waarden en normen hoort [een homoseksuele of lesbische relatie] niet. [...] Voor mij [persoonlijk], ik heb er geen problemen mee. Ik keur de daad af, maar ik heb geen last van de mens. Ik hou van de mens, [als] schepsel van god. Ik ben eerlijk, ik heb er geen sympathie voor [voor homoseksualiteit] en dat zal ik mijn leerlingen ook niet meegeven. [...] Als je ziet hoe er tegenwoordig [in de Nederlandse samenleving] wordt gekeken naar homoseksualiteit... Voor mij is dat heel immoreel. Men brengt het over als normaal. Ze definiëren het op zo'n manier dat ik het als waar moet nemen en als norm moet hanteren. Nou, dat doe ik niet. Ik denk dat die ruimte er ook is in Nederland. Ik [...] heb [zelf] ook homoseksuele vrienden [...] [Dat kan] prima.

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

In de regel wordt aandacht besteed aan seksuele diversiteit door de kinderen te vertellen dat er in Nederland mensen zijn die relaties aangaan met een partner van hetzelfde geslacht. Daarbij wordt uitgelegd dat dit in Nederland, of volgens Nederlandse normen, acceptabel is, en dat kinderen de ander daar de ruimte voor moeten geven. Dit gebeurt altijd met de kanttekening dat een homoseksuele relatie voor moslims ongepast gedrag is.

Net als bij beeldende vorming heeft de ISBO ook voor seksuele voorlichting meegewerkt aan de ontwikkeling van lesmateriaal. Ten tijde van de interviews was dit materiaal nog in ontwikkeling, maar werd er al door veel respondenten positief naar uitgekeken. In

Figuur 16 hieronder is een fragment van de beschrijving van het materiaal door de ISBO weergegeven:

Alle belangrijke onderdelen van de puberteit en het volwassen worden, worden besproken binnen de kaders van de islam. Daarnaast worden de kinderen voorbereid op allerlei zaken die ze op de middelbare school tegen kunnen komen. [...] Voorafgaand aan de implementatie van de lessen hebben enkele oudervoorlichtingsavonden plaatsgevonden. Op beide scholen waren de ouders erg enthousiast over het aanbod en worden zelfs plannen gemaakt om de voorlichting uit te breiden tot aan de ouders zelf en middelbare scholieren die deze lessen nooit hebben gehad. Uitgangspunt is de communicatie tussen ouders en kinderen op dit punt op gang te brengen met als doel de kinderen minder kwetsbaar te maken voor valkuilen als loverboys, misbruik en aanverwante zaken.

Figuur 16: 'Seksuele voorlichting door ISBO'³⁷⁴

Concluderend kan worden gezegd dat seksuele voorlichting met aandacht voor seksuele diversiteit op bijna alle islamitische basisscholen wordt gegeven. Dit gebeurt vaak onder de godsdienstles of in samenwerking met de godsdienstleerkracht. De inhoud van de voorlichting is minimaal en vooral bedoeld om de lichamelijke veranderingen in de puberteit te kunnen duiden en de kinderen van minimale kennis over seksualiteit te voorzien. Een enkele school met een meer open schoolconcept wil het taboe thuis compenseren door op school bewust veel aandacht te besteden aan seksuele voorlichting. Alle respondenten benadrukken dat de communicatie naar ouders belangrijk is om seksuele voorlichting in goede aarde te laten vallen, zowel bij ouders als bij hun kinderen.

6.2.5 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de onderwijskundige dimensie

In de paragrafen hierboven zijn de verplichte schoolvakken bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting als voorbeelden aangehaald om te illustreren hoe islamitische basisscholen balanceren tussen de religieuze identiteit van de school enerzijds en de

³⁷⁴ 'Seksuele voorlichting door ISBO', op: <http://www.deisbo.nl/?p=5263>, geraadpleegd op 27-7-2017

maatschappelijke context anderzijds. Deze vakken of vormingsgebieden zijn als voorbeeld aangehaald omdat respondenten aangaven bij de concrete invulling van het onderwijs spanning te ervaren tussen de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context.

Als taalonderwijs als voorbeeld was uitgewerkt, was de conclusie bijvoorbeeld eenvoudiger geweest; bij taalonderwijs is geen sprake van spanning tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de school. Net als de bovengenoemde vakgebieden, kunnen ook de lessen taal op islamitische basisscholen qua vorm of inhoud verschillen van die op een rooms-katholieke of openbare basisschool in de directe omgeving. Bij taalonderwijs ligt de reden daartoe echter niet in de religieuze identiteit of maatschappelijke context, maar geeft de schoolpopulatie aanleiding om extra aandacht te besteden aan taalonderwijs en daarbij NT2-materiaal³⁷⁵ te gebruiken. Omdat de religieuze identiteit en maatschappelijke context hierop geen invloed hebben, is er binnen de school nauwelijks discussie tussen directie, team en ouders over het beleid ten aanzien van dit vakgebied.

Met betrekking tot de concrete vormgeving van bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting is in de paragrafen hierboven geconcludeerd dat religieuze identiteit en maatschappelijke context beide van invloed zijn. De maatschappelijke context is vooral van invloed via de wens om islamitische basisscholen te laten aansluiten op het middelbaar onderwijs. Vanuit die wens wilde een aantal respondenten kinderen op islamitische basisscholen bijvoorbeeld in aanraking laten komen met muziekinstrumenten, hoewel sommige ouders daar vanwege de islamitische identiteit van de school misschien moeite mee hebben.

Personeel op islamitische basisscholen gaat sensitief om met spanningsgebieden. Wanneer zich spanning voordoet wordt gezocht naar een mogelijkheid om een les qua vorm of inhoud aan te passen en hetzelfde

³⁷⁵ NT2 staat voor 'Nederlands als tweede taal'. NT2-materiaal wordt ingezet om eventuele taalachterstanden bij anderstalige leerlingen of kinderen die thuis ook een andere taal spreken, in te lopen.

lesdoel te behalen. Als aanpassing onmogelijk is wordt de les vaak onveranderd uitgevoerd en beroepen scholen zich op het ‘educatieve doel’ dat de les dient. Een dergelijk besluit wordt verder niet religieus gelegitimeerd.³⁷⁶

De vorm of exacte vakinhoud van deze vakgebieden op islamitische basisscholen verschilt vanwege de religieuze identiteit vaak van die op de meeste Nederlandse basisscholen. De mate waarin de religieuze identiteit de vorm van het onderwijs en de concrete vakinhoud beïnvloedt, hangt samen met het gehanteerde schoolconcept. Op scholen met een gesloten schoolconcept is de invloed van de islamitische identiteit sterker en op scholen met een open schoolconcept is de invloed van de maatschappelijke context sterker. Het onderwijs op scholen met een open schoolconcept verschilt daarom qua vorm en inhoud niet veel van het onderwijs op andere Nederlandse scholen.

In vergelijking tot de eerder beschreven dimensies van schoolidentiteit, is binnen de onderwijskundige dimensie de invloed van de leerkracht op het uiteindelijke onderwijs het grootst. Uit de interviews bleek dat leerkrachten in de concrete vakinhoud meer ruimte voor eigen inzicht ervaren dan in de levensbeschouwelijke of pedagogische dimensie, waarin de invloed van godsdienstleerkrachten en directie sterker is. Leerkrachten ervaren de concrete vakinhoud als hun terrein en voelen meer vrijheid om een eigen koers te varen of in ieder geval een eigen invulling aan het onderwijs te geven. Leerkrachten spraken vaker uit eigen persoon en toonden zich kritischer ten opzichte van het schoolbeleid waar het de concrete vakinhoud en vorm van het onderwijs betrof.

Hieronder worden twee respondenten geciteerd die duidelijk afwijken van de norm, maar er toch voor kiezen – en daarvoor blijkbaar de vrijheid ervoeren of kregen– hun eigen kleur aan het onderwijs te geven:

R: De kinderen kunnen wel tegen een stootje. Maar ik vind wel dat je je bewust moet zijn van je positie en je af moet vragen of je kinderen

³⁷⁶ Uitzondering daarop is dat voor jonge kinderen een uitzondering wordt gemaakt op islamitische regelgeving, zie paragraaf 6.2.1.

niet in de war brengt met bepaalde informatie. De grenzen opzoeken doe ik wel. Bijvoorbeeld wanneer je toneel met ze wilt doen. [Dan] zijn er binnen de islam grenzen over hoe jongens en meisjes met elkaar om mogen gaan. Dan bekijk ik: Wat kan er nog net wel, en wat kan er net niet. [...] En het is nu gelukkig beleid geworden [hier op school]: musicals [mogen], zolang het pedagogisch verantwoord is.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Ik geef ook weleens een les over verschillende soorten muziek en dan laat ik de kinderen omschrijven welk gevoel bij hen naar boven komt. Bij bepaalde klassieke stukken bijvoorbeeld. Dat soort dingen doe ik wel.

leerkracht bovenbouw, bekeerling, Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Moslimleerkrachten en leerkrachten die langer in dienst zijn, voelen zich vaak vrijer dan beginnende leerkrachten om soepeler met het beleid om te springen.

Concluderend kan worden gezegd dat voor de dagelijkse praktijk in de klas de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context zowel afhankelijk zijn van het gehanteerde schoolconcept als van de capaciteiten en persoonlijke voorkeur van de leerkracht voor de klas.

6.3 Samenvatting van onderzoeksresultaten

In het vorige hoofdstuk stond de *gewenste identiteit* centraal en lag de focus binnen de analyse op de dynamiek in de totstandkoming van die gewenste identiteit. In dit hoofdstuk stond juist de *beleefde identiteit* centraal zoals die door leerlingen in de klas daadwerkelijk gevoeld kan worden.

Om de *beleefde identiteit* te verwoorden zijn in dit hoofdstuk twee dimensies van schoolidentiteit besproken: de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. Om de *daadwerkelijk beleefde identiteit* te illustreren, zijn in

deze paragrafen daarom veel citaten gebruikt en zijn daarbij bovendien vooral leerkrachten aan het woord.

De *pedagogische dimensie* betreft vooral de opvoedende taak van een school en is daarmee automatisch sterk verwant aan opvoeding thuis. De islamitische scholen die in dit onderzoek zijn betrokken hebben allen tot doel aan te sluiten bij de thuissituatie van de kinderen. Omdat de opvoedingsdoelen van moslimouders en daarmee de thuissituatie van de kinderen, zich beweegt richting die van niet-moslim Nederlandse ouders, lijken de normen en waarden die op islamitische scholen worden uitgedragen langzaam maar zeker steeds meer te verschuiven naar de normen en waarden die op andere Nederlandse scholen worden gedeeld. Het onderscheid tussen seksen en de omgang tussen seksen vormt een uitzondering op de groei richting de Nederlandse niet-islamitische opvoedingsdoelen; moslims houden op dit gebied langer vast aan de traditioneel islamitische normen en waarden en dat is op islamitische basisscholen zichtbaar in de kleding van leerlingen en personeel en in de wijze van begroeten.

Het feit dat islamitische basisscholen zich ten doel stellen aan te sluiten bij de thuissituatie, maakt dat moslimouders en kinderen zich veilig en welkom voelen op de scholen. Ze hoeven hun islamitische achtergrond niet te verdedigen en worden niet vreemd aangekeken. Dat zorgt voor een vertrouwen in de school waardoor de ouderbetrokkenheid hoger is dan op andere scholen en de invloed van de school groter kan zijn wanneer precare thema's als het schudden van de hand of homoseksualiteit worden besproken.

In de paragraaf over de *onderwijskundige dimensie* is op basis van de bestudering van een aantal concrete vakgebieden geconcludeerd dat, een interne discussie over de vorm van het onderwijs pas ontstaat wanneer spanning optreedt tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context. Dit is bijvoorbeeld niet het geval bij rekenonderwijs op islamitische scholen, wat daarom qua vorm en inhoud sterk lijkt op rekenonderwijs op andere scholen. Spanning tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context treedt bijvoorbeeld wel op bij bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting. Islamitische scholen behalen met hun onderwijs in deze vakgebieden veelal dezelfde (kern)doelen, maar de religieuze identiteit van de scholen beïn-

vloedt de vorm waarin het onderwijs wordt gegeven; bewegingsonderwijs in de bovenbouw bijvoorbeeld vaak seksueel gescheiden en muzikale vorming bijvoorbeeld met hoofdzakelijk ritmische instrumenten.

Scholen met een meer open schoolconcept lijken in de concrete invulling van hun onderwijs meer op andere basisscholen in Nederland dan scholen met een gesloten schoolconcept. Omdat aansluiten op de maatschappelijke context voor deze scholen belangrijker is dan islamitische gedragscodes, vertaalt de invloed van de religieuze dimensie zich minder vaak in een aanpassing van het onderwijs en vaker in een duidelijke legitiemering van het onderwijs naar kinderen en hun ouders. Deze scholen doen meer moeite om kinderen en ouders te informeren over het belang van bepaalde onderwijsdoelen die gezien de religieuze identiteit van de school gevoelig kunnen liggen. Op scholen met een meer gesloten schoolconcept vertaalt de invloed van islam zich vooral in aanpassingen in de concrete invulling van het onderwijs.





LIFE  you love



7 Conclusie en aanbevelingen

7.1 Beantwoording van de deelvragen

Deze studie beantwoordt de hoofdvraag: *Hoe verhoudt zich de religieuze identiteit van islamitische basisscholen tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?* Het doel van de studie is inzicht te bieden in de manier waarop invulling wordt gegeven aan de identiteit op islamitische scholen en de krachten die in dat proces een rol spelen, en zo inzicht te bieden in de werkelijke aard van islamitische basisscholen.

In het tweede en derde hoofdstuk zijn de achtergronden geschetst van het ontstaan van islamitische basisscholen in Nederland. In het tweede hoofdstuk werd de migratiegeschiedenis van moslims nader bestudeerd, waarbij is geconcludeerd dat de gezinshereniging in de jaren '70 en een toegenomen zelfbewustzijn onder moslims, behoefte creëerde aan islamitisch onderwijs in de jaren '80. Toen de landelijke organisatiegraad van moslims tegen het eind van de jaren '80 toenam, werden in 1988 de eerste twee islamitische basisscholen in Nederland gesticht. De onderlinge verschillen tussen islamitische basisscholen die sinds 1988 is ontstaan, werden verklaard vanuit de diversiteit onder moslims in Nederland.

In het derde hoofdstuk werd geconcludeerd dat de institutionalisering van onderwijs in levensbeschouwing op basisscholen uniek is binnen Europa. De vrijheid van onderwijs, vervat in artikel 23 van de Nederlandse grondwet, vormt daarvoor de basis. Artikel 23 maakt sinds 1917 het bestaan van religieus bijzondere basisscholen mogelijk, die evenals openbare scholen volledig door de staat worden gesubsidieerd. De autonomie die artikel 23 biedt aan scholen in Nederland, vormt, samen met de diversiteit onder moslims in Nederland, de basis voor het relatief grote aantal en de grote verscheidenheid aan islamitische basisscholen die Nederland kenmerkt. Die diversiteit aan scholen biedt alle ouders de mogelijkheid om te kiezen voor een school die het meest aansluit bij de thuissituatie.

De behoefte aan islamitisch onderwijs binnen de moslimgemeenschap in Nederland en de vrijheid islamitische basisscholen te stichten, resulteerden in de oprichting van verschillende islamitische basisscholen. Het aantal groeide sinds 1988 tot 52 scholen in 2018. Daarmee vormt het islamitisch basisonderwijs 0,8% van het totaal aantal Nederlandse basisscholen. 0,9% van het totaal aantal basisschoolleerlingen staat ingeschreven op een islamitische basisschool.

Nadat met het literatuuronderzoek de aanwezigheid van islamitische basisscholen en de diversiteit tussen deze scholen in Nederland is verklaard, is een empirisch onderzoek verricht om te analyseren hoe de religieuze (islamitische) identiteit van de scholen zich verhoudt tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden.

In deel B is een theoretisch kader ontwikkeld waarin schoolidentiteit wordt beschouwd als een product dat wordt vormgegeven in relatie tot de context van de school en dat continu aan verandering onderhevig is. In de context van een islamitische school spelen 'de diverse religieuze identiteit' en 'Nederlands maatschappelijke context' een grote rol. De diversiteit binnen islam speelt een rol omdat de scholen willen aansluiten op de sterk uiteenlopende thuissituatie van de leerlingen. De Nederlandse maatschappij is van belang omdat de scholen de kinderen willen voorbereiden op een toekomst in Nederland.

In deel B is bovendien toegelicht hoe deze studie is aangepakt en welke maatregelen zijn genomen om het onderzoek betrouwbaar of geloofwaardig³⁷⁷ te maken. Voor het empirische deel van dit onderzoek zijn 75 inter-

³⁷⁷ Over de term 'betrouwbaarheid' verschillen de meningen waar het kwalitatief onderzoek betreft: Baarda e.a. (2009) schrijven in hun *Basisboek kwalitatief onderzoek* dat 'geldigheid en betrouwbaarheid' 'typische kwaliteitscriteria [zijn] voor kwantitatief onderzoek. Zij adviseren te spreken over validiteit en liever nog over geldigheid in het geval van kwalitatief onderzoek (Baarda, De Goede en Theunnissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek*, 7.) Janine Evers wijdt in haar boek *Kwalitatieve analyse* een heel hoofdstuk aan de kwaliteitseisen aan kwalitatief onderzoek om de betrouwbaarheid te vergroten (Evers, *Kwalitatieve analyse*, 131-146.) Binnen dit on-

views afgenomen met directieleden, groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten van negentien islamitische basisscholen. Zowel in de selectie van meewerkende scholen als in de selectie van respondenten is gestreefd naar een zo divers mogelijke steekproef om zo alle relevante verschillen tussen scholen mee te nemen in dit onderzoek. Na het bereiken van het punt van verzadiging is het veldwerk beëindigd.

Bij alle respondenten is een semigestructureerd interview afgenomen, waarbij de thema's vastlagen maar de exacte formulering van de vragen en de volgorde waarin onderwerpen ter sprake kwamen afhingen van het moment. Voor dit type interview is gekozen om de respondenten op hun gemak te stellen door een zo natuurlijk mogelijk gesprek tot stand te brengen.

Alle interviews zijn opgenomen en woordelijk uitgetypt en vervolgens voor analyse geïmporteerd in de kwalitatieve analyse software 'Kwalitan'. In Kwalitan zijn de interviews gesegmenteerd en gecodeerd. De codes zijn vervolgens thematisch geordend waardoor een thematische kaartenbak ontstond. Door de citaten thematisch te bestuderen werden patronen zichtbaar waarvan in hoofdstuk 5 en 6 verslag is gedaan. Hieronder worden de deelvragen van dit onderzoek beantwoord:

- a) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor het toelatings- en benoemingsbeleid van kinderen en personeel?
- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?
- c) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de manier waarop zij omgaan met - wat zij bezien als - niet-islamitische feesten?
- d) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de concrete invulling van on-

derzoek wordt de term 'betrouwbaarheid' gehanteerd zoals in het werk van Janine Evers.

derwijs in bijvoorbeeld beeldende vorming, muziek, en seksuele voorlichting?

- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

De definitie van schoolidentiteit waarmee binnen deze studie is gewerkt is:

Schoolidentiteit is datgene wat een school tot déze school maakt. Enerzijds door de aanwezige continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben, en anderzijds door de creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school, die op hun beurt handelen binnen het vermeende spanningsveld tussen islam en maatschappelijke context.

In de beschrijving van de schoolidentiteit is gebruikt gemaakt van een multidimensioneel concept van schoolidentiteit, waarbij de levensbeschouwelijke, de maatschappelijke, de organisatorische, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie van schoolidentiteit zijn onderscheiden en bovendien onderscheid is gemaakt tussen de *gewenste* en *beleefde* schoolidentiteit. Naast het nieuw ontwikkelde model zijn ook drie verschillende schoolconcepten als methodologisch hulpmiddel geïntroduceerd. Dit theoretisch kader is toegelicht in deel B van deze studie.

7.1.1 Toelatings- en benoemingsbeleid en de dynamiek in de school

Op islamitische basisscholen is iedere leerling en leerkracht welkom die de grondslag van de school kan onderschrijven, ongeacht religieuze achtergrond. Vanwege de groeiende invloed van de maatschappelijke context op de scholen, wordt binnen het islamitisch basisonderwijs in toenemende mate gezocht naar een balans tussen moslimleerkrachten en leerkrachten zonder migratieachtergrond. Door meer leerkrachten zonder migratieachtergrond aan te nemen willen de scholen kinderen leren hoe zij de islamitische en de Nederlandse identiteit kunnen verenigen. Bekeerlingen zonder migratieachtergrond en tweede en derde generatie migranten - die zowel

moslim zijn, als in Nederland geboren en getogen - zijn daarom interessante sollicitanten.

Op de meeste scholen is de grondslag van de school niet heel streng geformuleerd en was ten tijde van het onderzoek ongeveer 60% van het personeel op islamitische basisscholen niet-moslim.³⁷⁸ Binnen dit onderzoek bleek wel dat het niet-moslims veel moeite kan kosten om de normen en waarden die gebruikelijk zijn in het islamitisch onderwijs eigen te maken. Niet-moslims die een aantal jaar op een islamitische school werken, kunnen zich 'de islamitische omgangsnorm' vaak wel rationeel eigen maken, maar geven ook tal van voorbeelden waaruit blijkt dat het voor hen moeilijk blijft de andere norm emotioneel in te voelen. Het schudden van de hand bij begroeting is bijvoorbeeld door een autochtoon Nederlandse opvoeding dermate ingebakken dat niet-moslim leerkrachten daar in een onbewaakt moment niet bij stilstaan.

Ondanks het feit dat de inbreng van Nederlands personeel zonder migratie achtergrond wordt gewaardeerd op islamitische basisscholen en islamitische basisscholen soms ook bewust op zoek gaan naar niet-moslims, bleek dat moslims overduidelijk de meeste invloed op schoolbeleid uitoefenen. Kennis van islam en aanzien binnen de islamitische schoolpopulatie leiden op islamitische scholen eenvoudig tot een meer invloedrijke positie. Dit is niet per definitie een bewust proces.

7.1.2 Omgangsvormen en kledingvoorschriften

De omgangs- en kledingnormen op islamitische basisscholen lijken in eerste instantie sterk beïnvloed door de religieuze identiteit van de school; zo is op bijna alle scholen een kledingcode van kracht voor personeel en leerlingen, die vrouwen verplicht kleding te dragen die de lichaamsvormen verhult. Ook dragen leerkrachten, ouders en leerlingen relatief vaak een hoofddoek en is het dragen van een hoofddoek op een aantal scholen verplicht voor islamitisch personeel. De invloed van de islamitische identiteit van de school is ook merkbaar in de begroeting; hoewel de voertaal op de

³⁷⁸ Tegenwoordig groeit het aantal islamitische leerkrachten omdat steeds meer moslims die in Nederland zijn geboren en getogen een PABO-diploma behalen.

scholen Nederlands is, geschiedt de begroeting vaak in het Arabisch (*as-salām alaykum* [vrede zij met u] beantwoordt met *wa alaykum as-salām* [en ook met u de vrede]).

Achter deze waarneembaar islamitische uitingen, veranderen de opvoedingsidealen van migrantenouders in opeenvolgende generaties echter richting de opvoedingsdoelen van Nederlandse ouders zonder migratieachtergrond. Dat wil zeggen richting een meer autoritatieve opvoeding en richting individualisering.³⁷⁹ De seksuele norm - op school merkbaar in de omgangsvormen en kledingcode - verandert in een langzamer tempo.³⁸⁰ Vooral ouders met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, willen waar het de omgang met de andere sekse betreft, bewust vasthouden aan hun traditionele (islamitisch/culturele) waarden.³⁸¹ Er is echter wel een beweging richting de autochtoon Nederlandse opvoedingsidealen zichtbaar.

Voorbeelden die deze tendens onderschrijven zijn het feit dat kinderen op islamitische basisscholen tegenwoordig minder vaak in seksegescheiden klassen zitten en ook binnen de klas minder vaak in seksegescheiden rijen. Ook vandaag de dag zijn er ouders binnen de schoolpopulaties die het prettig vinden wanneer jongens en meisjes gepaste afstand tot elkaar bewaren, zeker in de bovenbouw. Tegenwoordig redeneert men op de islamitische scholen vaker, dat kinderen pas kunnen leren gepaste afstand tot elkaar te bewaren wanneer zij zich in een sekse gemengde context bewegen zodat ze daadwerkelijk kunnen oefenen in het bewaren van 'gepaste afstand'. Een dergelijke redentatie past in de tendens dat de eerste scholen veelal aandacht hadden voor islamitische uitingen en de scholen tegenwoordig juist de verinnerlijking van islamitische waarden benadrukken. Het gegeven dat de kledingcode sinds de oprichting van de eerste

³⁷⁹ In een autoritatieve, intentionele opvoeding geeft de opvoeder een meer sturende, stimulerende rol en is er aandacht voor de autonomie van een kind. Dit type opvoeding is meer gericht op succesvol functioneren in de Nederlandse maatschappij waarin van mensen verwacht wordt dat zij zelf richting en sturing kunnen geven aan hun leven.

³⁸⁰ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', 213-216.

³⁸¹ Pels en Demant, 'Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland'.

scholen op veel plaatsen is versoepeld en de keuze voor het dragen van een hoofddoek tegenwoordig in toenemende mate wordt vrijgelaten, past in dezelfde trend.

7.1.3 Niet-islamitische feesten

De omgang met feesten, zowel islamitische als niet-islamitische feesten, leiden op veel scholen tot verhitte discussies die bovendien regelmatig opnieuw op de agenda komen. In de discussie over de omgang met niet-islamitische feesten wordt onderscheid gemaakt tussen niet-islamitische feesten mét en zonder christelijke achtergrond.

Over de omgang met *feesten mét christelijke achtergrond* bestaat consensus onder islamitische basisscholen. Feesten mét christelijke achtergrond worden uitsluitend informatief behandeld. Het gegeven dat de christelijke achtergrond binnen de Nederlands maatschappelijke context bij enkele van deze feesten, zoals Sinterklaas, Sint-Maarten en Carnaval, bijna geen rol meer speelt, maakt daarbij voor het beleid op islamitische scholen geen verschil.

Bij *feesten zonder christelijke achtergrond*, zoals verjaardagen, Moederdag en Koningsdag, bestaan wél onderlinge verschillen tussen de scholen. Vooral over het vieren van verjaardagen wordt op veel scholen gediscussieerd. Blijkbaar leeft bij enkele ouders het sentiment dat het vieren van verjaardagen ‘hoort’ binnen de Nederlands maatschappelijke context, of dat het vieren van verjaardagen in ieder geval samen kan gaan met de islamitische identiteit. Gelijkzeitig zijn andere groepen ouders ervan overtuigd dat het vieren van verjaardagen niet past bij een islamitische identiteit. De omgang met niet-islamitische feesten leidt op alle islamitische scholen tot debat met wisselende uitkomst (zie hoofdstuk 5.1.2 voor concrete voorbeelden).

7.1.4 Concrete onderwijsaanbod en concrete vakinhoud

Ook het concrete lesaanbod op islamitische basisscholen wordt beïnvloed door de religieuze identiteit van de scholen. De Nederlandse vrijheid van onderwijs geeft de scholen daartoe de ruimte. Wát wordt onderwezen ligt wettelijk in hoofdlijnen vast, hóe dat wordt onderwezen staat scholen vrij.

Bij een aantal vakgebieden ervaren de respondenten dat in meer of mindere mate spanning ontstaat tussen de normen en waarden in de thuis-situatie of de 'islamitische norm' enerzijds en de overheidseisen of normale gang van zaken op een Nederlandse school anderzijds. Afhankelijk van de afweging die de school maakt tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context, doen scholen meer of minder aanpassingen in de onderwijsinhoud om aan te sluiten bij de thuissituatie van hun leerlingen. In hoofdstuk 6 zijn bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting genoemd als voorbeelden van vakgebieden waarbij op alle scholen sprake is van een zekere aanpassing.

Scholen die de religieuze component in de schoolidentiteit sterker benadrukken, passen hun onderwijs vaker aan. Scholen die de maatschappelijke context gelijk of sterker profileren, doen dat minder vaak. Zij volgen de religieuze norm wanneer zij ervan overtuigd zijn dat aanpassing van lesinhoud of -vorm het toekomstperspectief van leerlingen niet in de weg zit. Wanneer zij spanning ervaren tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context zien zij dat vooral als motivatie om kinderen en ouders goed te informeren over het belang van de onderwijsinhoud.

De tendens waarbinnen opvoedingsidealen van moslimouders met een migratieachtergrond groeien richting die van Nederlandse ouders zonder migratieachtergrond waarover eerder is gesproken, werkt ook door in de concrete onderwijsinhoud waarin langzaam minder aanpassingen worden gedaan. Een klein aantal respondenten, van zowel islamitische als niet-islamitische achtergrond, toonde zich binnen dit onderzoek kritisch over de invloed van de religieuze identiteit op het concrete onderwijsaanbod. Een dergelijke kritische houding leidt vaak opnieuw tot beleidsverandering. Vooral in de concrete invulling van het vak muziek, waarbij melodie-instrumenten op een groot aantal islamitische basisscholen is verboden of slechts sporadisch wordt toegestaan, uitten respondenten hun twijfel of het onderwijsaanbod kinderen wel adequaat voorbereidt op een toekomst in Nederland.

In de meeste gevallen zijn de respondenten trots op het feit dat islamitische basisscholen hun leerlingen leren om kleine concessies te doen zonder daar een naar gevoel aan over te houden; ze leren de kinderen balance-

ren tussen de thuisidentiteit en die van de maatschappij. Een concreet voorbeeld van een dergelijke concessie is het gegeven dat kinderen op verschillende islamitische basisscholen afbeeldingen van levende wezens tekenen, hoewel een verbod op het afbeelden van levende wezens onder soennitische moslims breed wordt gedragen.

7.1.5 Voorbereiden op een toekomst in Nederland

Critici van islamitisch basisonderwijs zetten regelmatig vraagtekens bij de vraag of de scholen kinderen wel adequaat voorbereiden op een toekomst in Nederland. Alle scholen die in deze studie zijn betrokken hechten daaraan veel waarde, waarbij scholen met een open schoolconcept daaraan meer aandacht besteden dan die met een gesloten schoolconcept. Het gevoel van veiligheid, waarin islamitische basisscholen voorzien, is daar een bepalende factor in. Meermaals vertelden respondenten emotionele verhalen van kinderen die vanwege hun islamitische achtergrond op niet-islamitische basisscholen al op jonge leeftijd onbegrepen buiten de groep vielen. Zij kregen thuis geen cadeautje met Sinterklaas, gaven geen verjaardagsfeestje waarvoor klasgenoten konden worden uitgenodigd, bedankten voor bepaalde traktaties, hadden een moeder met een hoofddoek of kregen moeilijke vragen van klasgenoten over islamitisch geïnspireerd terrorisme. Alleen al het feit dat kinderen op islamitische basisscholen niet continu worden geconfronteerd met hun anders-zijn, maakt dat hun aandacht naar de lesstof kan gaan. Daar komt bij dat lesstof die onder moslims gevoelig kan liggen, zoals spreken over (homo)seksualiteit of het schudden van de hand, in de context van de islamitische basisschool met aangepaste tact kan worden besproken om vervolgens effectiever binnen te komen. Vanuit die redenatie kunnen islamitische scholen juist bijdragen aan integratie met behoud van identiteit en kinderen helpen in de voorbereiding op een toekomst in Nederland.

7.2 Conclusie

In deze studie is de verhouding tussen de religieuze identiteit van islamitische basisscholen en de maatschappelijke context waarin zij zich bevinden geanalyseerd. De belangrijkste conclusies zijn dat er a) grote verschillen bestaan tussen islamitische basisscholen vooral vanuit de sterk uiteenlo-

pende moslimpopulatie die zich op de scholen verzamelt; b) een tendens bestaat waarbij het belang van de maatschappelijke context op islamitische basisscholen toeneemt; c) islamitische basisscholen bij hun leerlingen voorzien in een gevoel van veiligheid.

Het gevoel van veiligheid ligt simpelweg aan het feit dat ouders en kinderen zich op school geaccepteerd, gehoord en vertrouwd voelen. Omdat ouders en leerlingen zich veilig en beter begrepen voelen kan de invloed van het onderwijs groter zijn bij het bespreken van gevoelige onderwerpen.

De interviews die in het kader van dit onderzoek zijn afgenomen vonden bijna allemaal plaats op islamitische basisscholen. Op die scholen zag ik open, vriendelijke, beleefde en nieuwsgierige kinderen, vergelijkbaar met de kinderen die ik als leerkracht zelf in de klas heb. Ik trof ook heel herkenbare situaties aan in de manier waarop kinderen op het schoolplein met elkaar speelden, in de gangen met elkaar spraken en mij als onbekende in de school nieuwsgierig bevroegen op mijn aanwezigheid en intenties. Het beeld dat ik in de praktijk van de scholen vormde sluit niet aan bij de beelden en oordelen die in de samenleving en in de media overheersen.

Sterker nog: ik verbaas mij dat ik in de media bijna geen positieve verhalen over islamitische basisscholen hoor, terwijl ik heel positieve ontwikkelingen heb gezien. Men zou bijna de indruk krijgen dat de publieke en journalistieke opinie niet wíl aan een positiever berichtgeving over islamitische basisscholen. Het is mij daarom een genoegen een eerlijk en genuanceerd beeld van het islamitisch onderwijs aan de lijst openbare bronnen toe te kunnen voegen.

In deze studie is geanalyseerd hoe de religieuze identiteit van islamitische basisscholen zich verhoudt tot de maatschappelijke context waarin zij zich bevinden. Daartoe is binnen deze studie een nieuw model ontwikkeld voor de bestudering van de identiteit van islamitische basisscholen. Daarbij heb ik dankbaar gebruik gemaakt van bestaande definities en onderzoeksmethoden die werden gebruikt in het christelijk basisonderwijs. Om de schoolidentiteit van islamitische basisscholen te onderzoeken is in de definitie en onderzoeksmethode bijzondere aandacht nodig voor de interne discussie over de te volgen koers, gezien de diverse vormen van islam die bin-

nen de schoolpopulatie zijn vertegenwoordigd. Bovendien is de manier waarop islamitische basisscholen hun beleid continu spiegelen aan de maatschappelijke context uniek voor het basisonderwijs in Nederland.

Ten aanzien van de schoolidentiteit in het Nederlands islamitisch basisonderwijs springen twee belangrijke conclusies in het oog:

Allereerst bleek uit de interviews dat islamitische basisscholen weliswaar dezelfde ('islamitische') grondslag delen, maar dat daarachter een grote verscheidenheid aan scholen schuilt. Juist vanwege het geringe aantal islamitische basisscholen in Nederland (0,8% van het totale aantal basisscholen in 2013-2018), verzamelen zich in een islamitische basisschool ouders en personeelsleden die onderling sterk verschillen in etnisch-culturele achtergrond, een verschillende geloofsleer aanhangen en bovendien van elkaar verschillen in de betekenis die islam in hun dagelijks leven heeft. Wèl delen zij de verwachting dat de islamitische basisschool beter aansluit op de eigen specifieke islamitische thuissituatie. Het gegeven dat alle betrokkenen zich beroepen op 'islam' maar dat gelijktijdig verschillende verschijningsvormen onder die noemer schuilgaan, stimuleert een interne dialoog op islamitische basisscholen waarin de uiteenlopende standpunten versmelten tot een gezamenlijk doordachte '*gewenste identiteit*'. Een concreet voorbeeld van dit proces is dat onderling wordt besloten welke 'islamitische feesten' wel en niet op school gevierd worden.

De belangrijkste verschillen tussen de scholen zijn in dit onderzoek toegeschreven aan de afweging die een school maakt tussen de behoefte om enerzijds aan te sluiten op de islamitische thuissituatie van de kinderen en anderzijds aan te sluiten op de Nederlandse context waarop de school de kinderen voorbereidt (hiervoor 'schoolconcept' genoemd). Deze afweging blijkt fundamenteel voor tal van andere keuzes die een islamitische basisschool maakt, variërend van de verplichte kledingcode, de expliciete en impliciete omgangsvormen tot de concrete invulling van lessen in muziek en onderwijs in seksuele voorlichting.

Een tweede belangrijke conclusie van dit onderzoek is dat op álle onderzochte islamitische basisscholen sprake blijkt van een toenemende tendens om de Nederlandse context zwaar te laten meewegen in kwesties die van belang zijn voor de schoolidentiteit. Of misschien is het juister om dit proces te beschrijven als een toenemende internalisering van de Neder-

landse context door ouders en leerkrachten. Die tendens blijkt onder andere uit de volgende drie voorbeelden: Allereerst wordt tijdens sollicitaties bewust gezocht naar kandidaten met een Nederlandse achtergrond. Ten tweede was in het verleden op meerdere scholen het dragen van een hoofddoek verplicht voor alle vrouwelijke leerkrachten (ongeacht religieuze achtergrond), terwijl tegenwoordig het aantal scholen toeneemt waarop het ook iedere moslimleerkracht vrij staat die keuze zelf te maken. Ten derde werd het tekenen van levende wezens eerder op een groot aantal scholen volledig vermeden en wordt dit tegenwoordig op steeds meer scholen gezien als essentieel onderdeel van de ontwikkeling van een kind.³⁸² Voor de inhoud van de godsdienstles betekent deze tendens vaak dat de aandacht verschuift van islamitische uiterlijkheden naar een verinnerlijking van het islamitische geloof.

Door deze ontwikkeling groeien de meeste islamitische basisscholen steeds meer in de richting van andere bijzondere en openbare basisscholen. Ik vermoed dat er vooral veel overeenkomsten zijn met orthodox joodse en christelijke scholen. Een belangrijk verschil met deze scholen is echter dat de diversiteit onder de schoolpopulatie op een islamitische basisscholen groter is dan bij joods-orthodoxe en christelijk orthodoxe scholen die een meer homogeen orthodoxe schoolpopulatie aantrekken. Islamitische basisscholen hebben bovendien veel meer ervaring met het overleggen met de buitenwacht juist omdat ze die maatschappelijke context zo nadrukkelijk meenemen in hun identiteitsbeleid; de schoolidentiteit wordt

³⁸² Een klein aantal islamitische basisscholen in Nederland hanteert heel bewust een gesloten schoolconcept, op deze scholen is de tendens richting een meer open schoolconcept minder merkbaar. Respondenten die werkzaam waren op een school met een gesloten schoolconcept of ervaring hadden op een school met een gesloten schoolconcept gaven aan dat een ontwikkeling richting een meer open schoolconcept door een groot aantal ouders en medewerkers op deze scholen als onwenselijk wordt gezien. Scholen met een meer gesloten schoolconcept trekken veelal ouders en leerkrachten aan met een meer orthodox-islamitische levensbeschouwing.

zowel intern bediscussieerd en verdedigd als naar de gemeente, politiek en omringende scholen.

Ondanks de toename in overeenkomsten tussen islamitische basisscholen en openbare en de meeste bijzondere basisscholen, is er wel een aantal belangrijke verschillen. Ik onderscheid de volgende zes punten:

Ten eerste in de schoolpopulatie, want hoewel de scholen ook open staan voor niet-islamitische leerlingen, waren er ten tijde van de dit onderzoek uitsluitend islamitische leerlingen ingeschreven op de deelnemende scholen.

Ten tweede wordt op islamitische basisscholen in ieder geval diverse islamitische gebeden uitgevoerd, islamitische feestdagen gevierd en islamitische godsdienstles gegeven.

Ten derde verschilt de norm met betrekking tot seksualiteit en de scheiding tussen seksen. Over het algemeen groeien de normen en waarden van moslims richting de normen en waarden die gebruikelijk zijn in de Nederlandse context. Seksualiteit en de scheiding tussen seksen vormen hierop echter (nog) een uitzondering. De islamitische basisscholen verschillen van andere basisscholen in het onderscheid dat wordt gemaakt tussen jongens en meisjes waarbij de kinderen wordt geleerd een bescheiden afstand tot elkaar te houden. Hoewel ook op dit gebied grote verschillen bestaan tussen scholen, geven leerkrachten aan dat in de bovenbouw minder sprake is van verliefdheid dan zij gewend zijn op niet-islamitische basisscholen. Ook de inhoud van seksuele voorlichting is aangepast aan de islamitische norm; deze wordt bijvoorbeeld gescheiden gegeven en heeft meer aandacht voor morele voorlichting.

Het vierde verschil met andere basisscholen is dat islamitisch basisscholen over het algemeen dezelfde kerndoelen behalen, maar omwille van de islamitische grondslag van de school bij een aantal vakken aangepaste vorm of lesinhoud hanteren.

Het vijfde verschil is dat islamitische e ouders, leerkrachten en bestuurders een grotere invloed op het beleid op islamitische basisscholen lijken te hebben; de (weinige) niet-moslims op deze scholen ervaren vaak een zekere afhankelijkheid van moslims met betrekking tot identiteitsaangelegenheden.

Het zesde waargenomen verschil is dat islamitische basisscholen voorzien in een gevoel van veiligheid voor ouders en leerlingen waardoor meerdere respondenten voorbeelden konden geven van groepsgesprekken over gevoelige thema's die volgens hen door die veilige context meer binnenkwamen bij de leerlingen. Eén van de voorbeelden hierbij was een gesprek over homoseksualiteit waarbij islamitische kinderen op een niet-islamitische basisschool mentaal waarschijnlijk zouden afhaken vanuit de gedachte dat de inhoud van de boodschap niet past bij een islamitische leefwijze. Wanneer dit thema echter in de veilige context van de islamitische school wordt aangesneden, blijven de kinderen in ieder geval langer open staan voor de boodschap.

7.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek levert een aantal aanbevelingen op voor beleid, het onderwijsveld, het publieke en politieke debat en vervolgonderzoek.

7.3.1 Aanbevelingen voor beleid

Binnen dit onderzoek is duidelijk een toegevoegde waarde van islamitische basisscholen gevonden in de manieren die zij hebben ontwikkeld om bij te dragen aan de integratie van moslims in de Nederlandse samenleving. Deze toegevoegde waarde van islamitische scholen ontbreekt in onderwijsbeleid en politiek wanneer over islamitisch onderwijs wordt gesproken. Het gevoel van veiligheid waarin islamitische basisscholen voorzien en het gegeven dat de invloed van de school vanuit die veiligheid groter is, zodat moeilijke onderwerpen makkelijker bespreekbaar worden, moet in het beleid over islamitisch onderwijs en toekomst van artikel 23 worden meegewogen. Het opvolgen van deze aanbeveling leidt tot beleid dat recht doet aan de werkelijke situatie op hedendaagse islamitische basisscholen.

7.3.2 Aanbevelingen voor het onderwijsveld

Voor het onderwijsveld heb ik twee aanbevelingen. De eerste aanbeveling richt zich tot alle *islamitische basisscholen met een 'open schoolconcept'*, met andere woorden voor islamitische scholen waarop de maatschappelijke context een relatief grote invloed heeft. Deze scholen zeggen namelijk nadrukkelijk te streven naar een balans tussen moslimleerkrachten en leerkrachten die zijn geboren en getogen in Nederland, waaronder ook niet-

moslims. In sommige gevallen streven de scholen bewust naar een balans tussen islamitische en niet-islamitische leerkrachten. In de praktijk werd in geen van de interviews echter waardering uitgesproken voor de niet-islamitische achtergrond van de leerkrachten. Wél was er eerbied voor de inzet van de leerkrachten, maar geen expliciete waardering voor de niet-islamitische achtergrond. Vandaar de aanbeveling om die waardering uit te spreken en daarmee de eigenwaarde van niet-moslim leerkrachten te versterken. De niet-moslim leerkrachten die ik interviewde, stellen alles in het werk om zich in te leven in de islamitische achtergrond van de leerlingen. Zij zijn - volgens de visie van scholen met een 'open schoolconcept' - voor het aanleren van een dubbele loyaliteit evenzo belangrijk als de moslim-leerkrachten. In hun zelfreflectie benadrukken zij echter vooral de momenten waarop zij tekortschieten als niet-moslim en lijken zelf de toegevoegde waarde als niet-moslim voor de opvoeding van leerlingen op islamitische basisscholen niet te zien. Het opvolgen van deze aanbeveling leidt mogelijk tot een versterking van de positie van niet-moslims op islamitische basisscholen waardoor het voor leerlingen eenvoudiger wordt hun biculturele identiteit te ontwikkelen, en het werkplezier van niet-islamitisch personeel mogelijk wordt vergroot.

Een tweede aanbeveling richt zich tot alle *niet-islamitische basisscholen met grote groepen islamitische leerlingen*. Deze scholen kunnen leren van de oplossingen die islamitische basisscholen vonden voor de multiculturele spanningen die je als school tegenkomt (zie met name hoofdstuk 6 voor voorbeelden). De belangrijkste aanbeveling is te werken aan achtergrondkennis bij de spanningsgebieden waardoor leerkrachten sensitiever kunnen handelen. Dit kan volgens mij met een relatief kleine tijdsinvestering veel problemen voorkomen. Een belangrijke les uit het islamitisch basisonderwijs is namelijk dat wanneer ouders en leerlingen zich veilig voelen, en wanneer zij het gevoel hebben dat de school als partner naast hen staat en meedenkt in het oplossen van spanningen, de invloed van het onderwijs groter kan zijn. 'Gevoelige onderwerpen' worden op die manier eenvoudiger bespreekbaar. Tenslotte is de manier waarop islamitische basisscholen vanuit die veiligheid bijdragen aan het ontwikkelen van een dubbele loyaliteit het bestuderen waard. Het opvolgen van deze aanbeveling leidt mogelijk tot een soepeler omgang met grote groepen moslims in de school.

7.3.3 Aanbevelingen voor het publieke en politieke debat

Het heeft mij tijdens het uitvoeren van deze studie zeer verbaasd dat de ontwikkeling die islamitische basisscholen de laatste dertig jaar hebben doorgemaakt zo weinig wordt meegenomen in het publieke en politieke debat. Daarin overheersen nog steeds beelden en oordelen gebaseerd op een aantal uitzonderlijke situaties uit de eerste jaren van het islamitisch basisonderwijs. Richting diverse kwaliteitsmedia, wil ik daarom als belangrijke aanbeveling meegeven, om ook te laten zien op welke manier islamitische basisscholen tegenwoordig bijdragen aan de integratie van moslims in de samenleving, om zo het publieke en politieke debat rechtvaardig te informeren.

7.3.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Hoewel dit onderzoek een relatief grote hoeveelheid data verzamelde, is dit een kwalitatief onderzoek geweest waarvan de conclusies niet zonder meer te generaliseren zijn naar het gehele islamitisch basisonderwijs. In een grootschaliger, kwantitatief onderzoek kunnen de invloed van de religieuze identiteit en de maatschappelijke context nader worden onderzocht.

Binnen dit onderzoek is gekozen de data te begrenzen tot directeuren, godsdienstleerkrachten en groepsleerkrachten. Uit het onderzoek kwam echter naar voren dat ook ouders invloedrijk kunnen zijn bij de vormgeving van schoolidentiteit. Om de dynamiek op islamitische basisscholen bij de totstandkoming van schoolidentiteit beter te begrijpen is het interessant om ook ouders in vervolgonderzoek mee te nemen.

Een andere aanbeveling voor verder onderzoek gerelateerd aan de dynamiek in de school, is vervolgonderzoek dat zich toespitst op de directeuren en godsdienstleerkrachten om de verhouding tussen beide functies te verhelderen. Beide functies bleken bij bestudering van de dynamiek in de school zeer invloedrijk. Omdat directeuren relatief gezien korter verbonden blijven aan de scholen dan godsdienstleerkrachten, rees de vraag of een godsdienstleerkracht met een sterke positie binnen de school en lokale islamitische gemeenschap te sturen is door een directeur. Om meer data te verzamelen over de grenzen die directeuren stellen aan de invloed van een godsdienstleerkracht, zijn binnen dit onderzoek oud-directeuren in een later stadium per mail benaderd met de aanvullende vraag of een sterke

godsdienstleerkracht voor een directeur bij een meningsverschil te passen is.³⁸³ Op deze vraag is echter geen helder antwoord gekomen terwijl inzicht in die verhouding mogelijk zou kunnen leiden tot een andere weergave van de dynamiek in de school.

Uiteindelijk zijn de leerlingen degenen waar het in het onderwijs allemaal echt om draait. Waar dit onderzoek inzicht geeft in de manier waarop het schoolbeleid wordt vastgesteld en hoe dat zich vertaalt naar concreet onderwijs, ontbreekt nog de vertaalslag van dit concrete onderwijs naar internalisering bij leerlingen. Het lijkt zeer interessant om te bestuderen wat het effect van islamitisch basisonderwijs op leerlingen is. Interviews met oud-leerlingen van islamitische scholen en islamitische leerlingen die geen islamitisch onderwijs hebben gevolgd, kunnen een rijke bron van informatie bieden om te onderzoeken wat het islamitisch basisonderwijs volgens leerlingen toevoegt aan de voorbereiding op een toekomst in Nederland.

De islamitische basisschool helpt bij het zoeken naar balans tussen de islamitische thuissituatie en de niet-islamitische maatschappelijke context. In paragraaf 6.1 is echter een tendens besproken waarin de thuissituatie van moslimkinderen steeds meer groeit richting de maatschappelijke context. Vanuit die gedachte is het interessant om te onderzoeken of de behoefte aan islamitische basisscholen samenhangt met hoe 'veilig' ouders de maatschappelijke context ervaren, die waarschijnlijk afneemt wanneer zij zelf een langere geschiedenis in Nederland hebben. Het is wellicht ook interessant om de positie van moskeeonderwijs³⁸⁴ mee te nemen in dit on-

³⁸³ Letterlijk is de volgende vraag voorgelegd: Godsdienstleerkrachten zijn niet alleen zeer invloedrijk in de inhoud van de godsdienstles, maar ook in het bewaken van de 'islamitische identiteit' in de school. Ze geven gevraagd en ongevraagd advies en gelden voor moslimleerkrachten als een autoriteit en voor niet-moslimleerkrachten als vraagbaak. Godsdienstleerkrachten zijn vaak zeer lange tijd aan een school verbonden, langer dan de meeste directeuren. Kun je als directeur om de godsdienstleerkracht heen als je dat zou willen?

³⁸⁴ Met moskeeonderwijs wordt hier onderwijs bedoeld dat kinderen na schooltijd, hoofdzakelijk in het weekend, volgen in de moskee of in aan de moskee gelieerde

derzoek. Specifieke aandacht voor de behoefte aan moskeeonderwijs kan wellicht de vraag beantwoorden of een islamitische basisschool, waarvan het onderwijsaanbod wordt gecontroleerd en gereguleerd, de behoefte aan moskeeonderwijs, waarvoor dat niet geldt³⁸⁵, vervangt.

Tenslotte is vergelijkend onderzoek naar schoolidentiteit mogelijk op scholen met verschillende denominaties. Wanneer openbare, katholieke, protestants-christelijke, reformatorische, vrije scholen, joodse scholen en hindoe scholen worden vergeleken kan worden onderzocht of zich vergelijkbare processen voordoen in de identiteitsvorming of dat de manier waarop de schoolidentiteit wordt vormgegeven sterk verbonden is met de denominatie van de school. Overeenkomsten en verschillen zijn relevant in de discussie over vrijheid van onderwijs en de maatschappelijke en politieke wens om tot één basisschool te komen waar alle kinderen naar toe kunnen gaan. Een dergelijk onderzoek zou bovendien kunnen bijdragen aan het formuleren van een eisenpakket voor de onderwijsvernieuwing om het nieuw te vormen onderwijs zodanig in te richten dat alle partijen zich er erkend, veilig en welkom voelen.

instellingen. Dit onderwijs staat volledig los van islamitische basisscholen en betreft vooral onderwijs in de Arabische taal, Koran lezen en islamitische educatie. (zie o.a. Trees Pels, Fadoua Lahri en Halim El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Al Wahda* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006).

³⁸⁵ Trees Pels e.a., *Pedagogiek Dar al-Hudaa: een analyse van de pedagogiek van islamitisch onderwijs van de Stichting alFitrah* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2016); Trees Pels, Fadoua Lahri en Halim El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Othman* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006); Trees Pels, Gülşen Doğan en Halim El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Ayafofya* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006); Pels, Lahri en El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Al Wahda*.

8 Samenvatting

Dertig jaar geleden, in 1988, werden in Nederland de eerste islamitische basisscholen opgericht. Sindsdien vormt islamitisch basisonderwijs de basis van vele politieke en maatschappelijke discussies. In die discussies worden al jarenlang dezelfde argumenten gebruikt, hoewel de ontwikkeling die het islamitisch onderwijs heeft doorgemaakt aanleiding geeft tot nieuwe inzichten. Deze studie bestudeert hoe islamitische basisscholen hun identiteit vormgeven en hoe zij de islamitische identiteit en verschillende maatschappelijke debatten daarin afwegen. De unieke invalshoek van de studie is zowel de focus op de identiteitsvorming als de keuze om leerkrachten en directieleden aan het woord te laten om de verschillen in waarden, normen en gewoonten van binnenuit te duiden.

Vraagstelling

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Hoe verhoudt de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen zich tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?

Theoretisch kader

Voor dit onderzoek is een theoretisch kader ontwikkeld waarin schoolidentiteit wordt beschouwd als een product dat wordt vormgegeven in relatie tot de context van de school en dat continu aan verandering onderhevig is. In de bijzondere context van islamitische basisscholen spelen ‘de diverse religieuze identiteit’ en de ‘Nederlands maatschappelijke context’ een grote rol. De diversiteit binnen islam speelt een rol omdat de scholen willen aansluiten op de sterk uiteenlopende thuissituatie van de leerlingen. De Nederlandse maatschappij is van belang omdat de scholen de kinderen willen voorbereiden op een toekomst in Nederland. Voorbeelden van afwegingen tussen de thuissituatie en de maatschappelijke context zijn het al

dan niet verplichten van een hoofddoek voor vrouwelijk personeel, seksegescheiden of juist gemengde gymlessen en de concrete vormgeving van beeldende vorming, muzikales en seksuele vorming. Het theoretisch kader dat werd ontwikkeld biedt daarom ruimte aan zowel de interne diversiteit van de religieuze, islamitische identiteit, als aan de invloed van de maatschappelijke context. Daarnaast biedt het theoretisch kader om zowel het meer continue karakter van islamitische basisscholen te beschrijven als de ontwikkeling die de scholen doormaakten.

Opzet van het onderzoek

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden werd kwalitatief onderzoek op basis van interviews uitgevoerd. Een interview biedt respondenten namelijk de gelegenheid om de realiteit in eigen woorden uit te drukken en daarbij zelf illustratieve en representatieve voorbeelden te kiezen. Deze aanpak past daarmee bij de wens beter te begrijpen op welke manier islamitische basisscholen hun identiteit vormgeven en hoe zij daarin de islamitische identiteit en maatschappelijke debatten afwegen.

In het kader van dit onderzoek zijn 75 directieleden, groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten geïnterviewd die werkzaam waren op 17 verschillende islamitische basisscholen. In de selectie van de respondenten en scholen is ernaar gestreefd de variëteit in het veld te dekken. Vervolgens is geïnterviewd tot het punt van verzadiging werd bereikt. Dat wil zeggen dat het onderzoek is beëindigd op het moment dat nieuwe interviews geen nieuwe informatie meer aan het onderzoek toevoegden.

Data-analyse

Alle interviews zijn opgenomen en woordelijk uitgetypt en vervolgens voor analyse geïmporteerd in de kwalitatieve analyse software 'Kwalitan'. In Kwalitan zijn de interviews opgedeeld in kleinere delen die vervolgens van een code zijn voorzien. De codes zijn daarna thematisch geordend waardoor een thematische kaartenbak ontstond. Door de citaten thematisch te bestuderen werden patronen zichtbaar die de basis voor de conclusie vormen.

Conclusies

De belangrijkste conclusies zijn dat er a) grote verschillen bestaan tussen islamitische basisscholen vooral vanuit de sterk uiteenlopende moslimpopulatie die zich op de scholen verzamelt; b) een tendens bestaat waarbij het belang van de maatschappelijke context op islamitische basisscholen toeneemt; c) islamitische basisscholen voorzien in een gevoel van veiligheid van waaruit zij bijdragen aan de integratie van moslims in Nederland. Deze drie conclusies worden hieronder kort toegelicht.

Hoewel islamitische basisscholen eenzelfde grondslag delen, bleek uit dit onderzoek dat onder islamitische scholen een grote verscheidenheid bestaat. De scholen brengen een grote verscheidenheid aan ouders en personeelsleden bij elkaar, die onderling verschillen in etnisch-culturele achtergrond, geloofsleer en betekenis die islam in hun leven heeft. De uitdaging voor de schoolleiding van islamitische scholen schuilt in het feit dat alle betrokkenen bij het islamitisch basisonderwijs een eigen verwachtingspatroon hebben ten aanzien van de islamitische identiteit. Juist omdat 'islam' zoveel verschillende verschijningsvormen kent, vindt er op islamitische scholen geregeld een interne dialoog plaats waarin een gezamenlijk doordachte '*gewenste identiteit*' tot stand komt. Een concreet voorbeeld van dit proces is dat in dialoog wordt besloten welke 'islamitische feesten' wel en niet op school gevierd worden.

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken is een tendens waargenomen waarin de scholen de Nederlands maatschappelijke context steeds meer wordt meegewogen in de schoolidentiteit. Deze ontwikkeling is in dit onderzoek verklaard vanuit de veranderende schoolpopulatie sinds de oprichting van de eerste scholen. Naar mate de islamitische gemeenschap langere tijd in de Nederlandse context leeft, veranderen de opvoedingsdoelen van ouders en daarmee de verwachting ten opzichte van het islamitisch onderwijs; waar de eerste islamitische basisscholen veel aandacht hadden voor islamitische uitingvormen verschuift het accent op veel scholen meer naar verinnerlijking van islamitische waarden. Dertig jaar geleden, toen de eerste islamitische basisscholen werden opgericht, was de hoofddoek vrijwel overal verplicht voor alle vrouwelijke personeelsleden en leerlingen. Nu is de hoofddoek nog steeds gewenst, en zie je

tegelijkertijd op veel scholen wel ruimte om die niet te dragen. Uiterlijkheden opleggen, daar gelooft men steeds minder in.

De laatste conclusie is dat islamitische basisscholen vanuit het gevoel van veiligheid waarin zij voorzien bijdragen aan de integratie van moslims in de samenleving. Verschillende respondenten gaven in dit onderzoek voorbeelden van groepsgesprekken over gevoelige thema's die volgens hen door die veilige context meer binnenkwamen bij de leerlingen. Eén van de voorbeelden hierbij was een gesprek over homoseksualiteit waarbij islamitische kinderen op een niet-islamitische basisschool mentaal waarschijnlijk zouden afhaken vanuit de gedachte dat de inhoud van de boodschap niet past bij een islamitische leefwijze. Wanneer dit thema echter in de veilige context van de islamitische school wordt aangesneden, blijven de kinderen in ieder geval langer open staan voor de boodschap. Op die manier kunnen islamitische basisscholen, in tegenstelling tot het idee dat in veel landelijke media overheerst, juist bijdragen aan de integratie van moslims in Nederland.



Hoofdstuk 9



9 Conclusion and recommendations

9.1 Answering the sub questions

This study aims to deal with the following main question: *What is the relationship between the religious identity of Islamic primary schools and the societal context within which they operate?* The purpose of this study is to provide insight into the way identity is interpreted in Islamic schools and the forces that play a role in this process, in order to shed more light on the real nature of Islamic primary schools.

The second and third chapters outline the background to the establishment of Islamic primary schools in the Netherlands. The second chapter covers the migration history of Muslims in the Netherlands and it is concluded that family reunion in the 1970s and a heightened sense of self-awareness amongst Muslims created a desire for Islamic education in the 1980s. Towards the end of the 1980s, the level of national organisation of Muslims increased and 1988 saw the foundation of the first two Islamic primary schools in the Netherlands. In addition, in the second chapter we discuss the differences between Islamic primary schools that have arisen since 1988 as a result of the diversity amongst Muslims in the Netherlands.

The third chapter concludes that the institutionalisation of religious education in Dutch primary schools is unique within Europe. This unique situation is based on the right to freedom of education as set down in Article 23 of the Dutch Constitution. Article 23 was passed in 1917 and allows for the establishment of confessional primary schools funded entirely by the state, like secular schools. The autonomy offered to schools in the Netherlands by Article 23, together with the diversity amongst Muslims in the Netherlands, has led to the relatively large number and the great variety of Islamic schools typical of the Netherlands. This variety of schools offers all parents the opportunity to select a school that most closely reflects the home environment.

The desire for Islamic education within the Muslim community in the Netherlands and the freedom to establish Islamic primary schools has resulted in the foundation of a number of Islamic primary schools. From the beginnings in 1988, their number has now grown to 52 schools (2018). This means that Islamic primary schools constitute 0.8% of the total number of primary schools in the Netherlands. Of the total number of primary school pupils, 0.9% are enrolled in an Islamic primary school.

Following the literature review that explains the presence and diversity of Islamic primary schools in the Netherlands, an empirical study was carried out in order to analyse how the religious (Islamic) identity of the schools relates to the societal context in which they operate.

Section B is used to develop a theoretical framework in which school identity is regarded as a product shaped in relation to the school's context and which is subject to continual change. Within the context of an Islamic school, the 'diverse religious identity' and 'Dutch societal context' play a huge role. Diversity within Islam plays a role because the schools aim to attune to the widely divergent home environments of the pupils. Dutch society is important, because the schools want to prepare the children for a future in the Netherlands.

Section B furthermore explains how this study was set up and the measures taken to ensure its reliability. The empirical part of this study consisted of 75 interviews with management, class teachers and religious education teachers in nineteen Islamic primary schools. The selection of participating schools and respondents was structured to arrive at a sample that was as diverse as possible, in order to include all relevant variations within the study. The fieldwork was finalised when saturation point was reached.

All respondents were interviewed in a semi-structured way, which is to say the topics were decided in advance, but the exact formulation of the questions and the order in which the topics were discussed were decided during the interview. We chose this type of interview to ensure the respondents felt comfortable and to make the conversations as natural as possible.

All interviews were recorded and transcribed in full. They were then imported into the qualitative analysis software 'Kwalitan' for analysis. In

Kwalitan the interviews were segmented and coded. The codes were then ordered thematically, leading to the creation of a thematic card index. On studying the quotations thematically, patterns became apparent which are reported in Chapters 5 and 6. The sub questions of this study are covered below:

- a) What are the consequences of the interpretation of the religious identity of Islamic primary schools for the entrance and appointment policies of pupils and staff?
- b) What are the consequences of the interpretation of the religious identity of Islamic primary schools for behavioural norms and dress code?
- c) What are the consequences of the interpretation of the religious identity of Islamic primary schools for the way in which they deal with celebrations which they regard as non-Islamic?
- d) What are the consequences of the interpretation of the religious identity of Islamic primary schools for the actual educational content, for instance in art, music and sexual education?
- e) What are the consequences of the interpretation of the religious identity of Islamic primary schools for the way in which pupils are prepared for a future in the Netherlands?

The definition of school identity used within this study is:

School identity is that which makes a school into the school it is. It is formed on the one hand by the permanent characteristics which the members of the school have in common and on the other by attitude of individuals within the school, thinking and acting creatively and critically, who in turn operate within the perceived area of tension between Islam and the societal context.

The description of the school identity uses a multidimensional concept of school identity, distinguishing ideological, societal, organisational, pedagogical and educational dimensions of school identity as well as distinguishing between *desired* and *lived* school identity. Besides the newly developed model, three different school concepts were introduced as meth-

odological tools. This theoretical framework is explained in section B in this study.

9.1.1 Entrance and Appointment Policies and Dynamics within the School

Islamic schools welcome any pupil and staff member who is able to support the school's founding principles, regardless of religious background. Due to the increasing influence of social context on the schools, Islamic primary schools are increasingly looking for a balance between Muslim teachers and teachers without a migration background. By employing more teachers without a migration background, the schools aim to teach the pupils how to combine their Islamic and Dutch identities. Converts without a migration background and second and third generation migrants, who are both Muslim and born and bred in the Netherlands, are therefore highly sought-after applicants.

At most schools, the school principles are not formulated excessively strictly - at the time of this study, approximately 60% of the staff at Islamic primary schools was non-Muslim.³⁸⁶ However, this study showed that non-Muslims sometimes struggle to internalise the norms and values common to Islamic education. Non-Muslims working in an Islamic school may be perfectly able to adopt 'Islamic behavioural norms' rationally; they nonetheless provided many examples showing that it is not easy to 'feel' the different norms. Shaking hands upon meeting, for instance, is so ingrained in a native Dutch upbringing, that non-Muslim teachers easily slip up if they are not vigilant at all times.

Despite the fact that the input of Dutch staff without a migration background is appreciated in Islamic primary schools, and Islamic primary schools sometimes consciously look for non-Muslims, Muslims clearly exert the greatest influence on school policy. Knowledge of Islam and standing within the Islamic school population in Islamic schools simply result in a more influential position. This may not be a conscious process.

³⁸⁶ The number of Muslim teachers is rising, because an increasing number of Muslims born and bred in the Netherlands are gaining teaching qualifications.

9.1.2 Behavioural Norms and Dress Code

Initially, the behavioural norms and dress code at Islamic schools appear to be strongly influenced by the religious identity of the school. For instance, nearly all schools enforce a dress code for staff and pupils in which women are obliged to wear clothes that hide their body shape. Teachers, parents and pupils often wear a headscarf. On some schools, a headscarf is compulsory for Muslim staff members. The influence of the Islamic school identity is also noticeable in greetings. Although the daily language is Dutch, greetings are often exchanged in Arabic (*as-salām alaykum* [peace be with you] and its reply *wa alaykum as-salām* [and peace be with you too]).

However, behind such outward Islamic expressions, the educational ideals of migrant parents of successive generations tend to develop in the direction of the educational aims of Dutch parents without a migrant background, i.e. in the direction of a more authoritative education and towards individualisation.³⁸⁷ The sexual norm, noticeable in school in manners and dress codes, tends to change much more slowly.³⁸⁸ Parents with a Turkish or Moroccan background in particular are keen to hold on to their traditional (Islamic/cultural) values with regard to dealing with the other sex.³⁸⁹ However, a move towards local Dutch educational ideals is detectable.

An example in support of this trend is the fact that pupils in Islamic primary schools are separated less into single-sex classrooms and within classrooms are separated less into single-sex rows. Even nowadays there are parents within school populations who prefer boys and girls to keep an appropriate distance, particularly in the higher primary years covering ages nine to twelve. Nowadays, Islamic schools often argue that children can only learn to keep an appropriate distance from the other sex when they move in a mixed-sex context so that they can actually practise keep-

³⁸⁷ In an authoritative, intentional education, the educator has a stronger guiding and encouraging role, with a focus on the autonomy of the child. This type of education is more closely aimed at success in Dutch society, where people are expected to direct and control their own lives.

³⁸⁸ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', 213–216.

³⁸⁹ Pels en Demant, 'Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland'.

ing an 'appropriate distance'. This way of reasoning fits within the trend away from the first schools, which tended to focus on Islamic expressions, towards the situation nowadays, where schools tend to emphasize the internalisation of Islamic values. The fact that the dress code has been relaxed in many places since the foundation of the first schools, and the option to wear a headscarf is increasingly being left to personal choice, reflects the same trend.

9.1.3 Non-Muslim Celebrations

The question how to deal with both Muslim and non-Muslim celebrations, leads to heated debates in a large number of schools which recur on a regular basis. In the discussion about the approach to non-Muslim celebrations, a distinction is drawn between non-Muslim celebrations that do or do not have a Christian background.

As far as *celebrations with a Christian background* are concerned there is a consensus amongst Islamic primary schools. Celebrations with a Christian background are covered informatively only. The fact that for a number of these celebrations the Christian background has lost virtually all meaning in the Dutch social context, as is the case for instance with St Nicholas, St Martin and Carnival, makes no difference to the policies in Islamic schools.

In the case of *celebrations without a Christian background*, such as birthdays, Mother's Day and King's Day, there are differences between the schools. Birthday celebrations in particular are vigorously debated in many schools. It would appear that for some parents, celebrating birthdays is 'part of' the Dutch societal context or that celebrating birthdays can go hand in hand with an Islamic identity. At the same time, other groups of parents feel strongly that celebrating birthdays is not compatible with an Islamic identity. How to deal with non-Muslim celebrations leads to debate in all Islamic schools and the outcomes vary (see Chapter 5.1.2 for actual examples).

9.1.4 Actual Educational and Subject Material

The actual educational material in Islamic primary schools is affected by the religious identity of the schools, and this is part of the right to freedom

of education in the Netherlands. The content of what is being taught is laid down broadly by law, but schools are free on how to teach that content.

In a number of subject areas, respondents experience a degree of tension between the norms and values in the home environment or the 'Islamic norm' on the one hand, and government requirements or the normal course of action in a Dutch school on the other. Depending on the balance struck by the school between the school's religious identity and its societal context, they may amend the educational material more or less heavily in order to align more closely to their pupils' home environment. Chapter 6 lists P.E., art, music and sex education as examples of subject areas where all schools adjust the educational material to an extent.

Schools that emphasise the religious component of their school identity more strongly, tend to amend the educational material more easily. Schools that give equal or more emphasis to societal context are less prone to adjusting the educational material. They will follow the religious norm when they believe that adjustment of the educational content or form does not hinder their pupils' future prospects. They regard tension between the religious identity of the school and its societal context as an incentive to focus on providing pupils and parents with high-quality information about the importance of the educational material.

The trend discussed earlier, where the educational ideals of Muslim parents with a migration background tend to develop in the direction of those of Dutch parents without a migration background is also found in the actual educational material used, which tends to be adjusted less and less. A small number of respondents from both Muslim and non-Muslim backgrounds in this study were critical of the influence of religious identity on the actual educational content. Such a critical attitude would often lead to further policy changes. Especially in the subject of music, where in many Islamic primary schools melodic instruments are either prohibited or only rarely permitted, respondents express their doubts whether the education prepared the children adequately for a future in the Netherlands.

In most cases, the respondents are proud of the fact that Islamic primary schools teach their pupils to make small concessions without being left with a bad feeling. They are teaching the children to strike a balance between their home environment and society. A concrete example of such

a concession is the fact that children in a number of Islamic primary schools will make drawings of living beings, although the prohibition on the portrayal of living beings is widely supported amongst Sunni Muslims.

9.1.5 Preparation for a Future in the Netherlands

Critics of Islamic primary education regularly express concern whether the schools prepare the children adequately for a future in the Netherlands. However all schools involved in this study see great value in adequately preparing children for their future. Schools with an open school concept pay more attention to the Dutch social context compared to schools with a closed school concept. Respondents would regularly tell emotional stories about children who because of their Islamic background had found themselves 'outside of the group' from an early age in non-Islamic primary schools. There would not be any presents at home at St Nicholas, they did not give birthday parties to which they could invite their classmates, they had to turn down certain foods, their mother might wear a headscarf or they had to deal with difficult questions from classmates about Islam-inspired terrorism. Even just the fact that on Islamic primary schools, the pupils are not continually confronted by their difference, means that they can concentrate on learning. Add to this the fact that educational material which may be sensitive amongst Muslims, such as talking about (homo) sexuality or shaking hands, can be taught tactfully within the context of an Islamic primary school, ensuring more effective absorption. Viewed in this way, Islamic schools may in fact contribute to integration without identity loss and help children prepare for a future in the Netherlands.

9.2 Conclusion

This study provides an analysis of the relationship between the religious identity of Islamic primary schools and their societal context. The main conclusions are that a) there are large differences between Islamic primary schools, in particular due to the widely diverging Muslim population within the schools; b) there is a clear trend whereby the importance of societal context in most Islamic primary schools is increasing; c) Islamic primary schools provide a sense of safety amongst their students.

This sense of safety is simply based on the fact that parents and children feel they are accepted, heard and trusted in the school. Since parents and pupils feel safer and better understood, the influence of education can be greater when discussing sensitive topics.

Virtually all the interviews held as part of this study took place in Islamic primary schools. When visiting the schools, I encountered open, friendly, polite and curious children; similar to the children I have in my own classroom as a teacher. I also observed highly recognisable situations in the way in which children played together outside, spoke together in the corridors and expressed their curiosity about my presence and intentions, as a stranger in the school. The impression I got of the schools in practice is very different from the images and judgements that prevail in society and in the media.

On the contrary: To me it is surprising to find hardly any positive stories in the media about Islamic primary schools, even though I have identified extremely positive trends. It appears as if the public and media opinions are simply not interested in more positive reporting on Islamic primary schools. It therefore gives me great pleasure to contribute an honest and nuanced report on Islamic education to our store of public sources.

This study provides an analysis of the relationship between the religious identity of Islamic primary schools and their societal context. In order to do this, a new model was developed for studying the identity of Islamic primary schools. I have gratefully used existing definitions and research methods as used in Christian primary education. In order to investigate the school identity of Islamic primary schools, the definition and research methods must focus on the internal discussions on the course to be followed, as various forms of Islam are represented within the school population. In addition, the way in which Islamic primary schools continually sound their policy against their societal context is unique to Dutch primary education.

With regard to the school identity of Islamic primary schools in the Netherlands two important conclusions stand out:

First of all, the interviews showed that although Islamic primary schools share a foundational ('Islamic') basis, they nonetheless display

great variety. It is precisely because there are so few Islamic primary schools in the Netherlands (0.8% of the total number of primary schools in 2013-2018), that a great variety of ethnic/culture backgrounds are represented amongst the parents and staff in Islamic primary schools, who may follow different doctrines and may show variation in the meaning of Islam in their daily lives. They share the expectation that the Islamic primary school will align more closely with their own specific Islamic home environment. The fact that all concerned refer to 'Islam' but that there are nonetheless a number of concurrent manifestations gathered under this common denominator, encourages an internal dialogue in Islamic primary schools where the divergent points of view are combined into a joint, well thought-through '*desired identity*'. A concrete example of this process is the mutual decision about which 'Muslim celebrations' will or will not be held in school.

In this study the most important differences between the schools are ascribed to the type of balance struck by a school to align with the Islamic home environment of the pupils on the one hand and to fit in with the Dutch context for which the children are being prepared on the other hand (referred to above as the 'school concept'). This balance appears to be fundamental to a large number of other choices made by Islamic primary schools, from a compulsory dress code to explicit and implicit manners, and the concrete educational material used in music lessons and sexual education.

A second important conclusion of this study is that in all Islamic primary schools within this study a trend appears to be developing whereby the influence of the Dutch context on the decisions taken in Islamic primary schools is increasing. It may be more accurate to describe this process as an increasing internalisation of the Dutch context by parents and teachers. This trend can be illustrated by the following three examples: In case of vacancies, there is a conscious search for applicants with a Dutch background. Secondly, whereas in the past several schools required all female teachers to wear a headscarf (regardless of religious background), now the number of schools is increasing where even Muslim teachers are free to choose for themselves. Thirdly, the portrayal of living beings used to be avoided completely at a large number of schools, whereas now an in-

creasing number of schools see this as an essential part of a child's development.³⁹⁰ As far as the content of religious education is concerned, this trend means that attention is moved from Islamic expression to an internalisation of the Islamic religion.

Because of this trend, most Islamic primary schools are developing more and more in the direction of other confessional and secular primary schools. I suspect there to be many similarities with Orthodox Jewish and Orthodox Christian schools. One important difference with these schools is that the diversity amongst the school population in an Islamic primary school is greater than in Orthodox-Jewish or Orthodox Christian schools, who tend to attract a more homogeneous Orthodox school population. In addition, Islamic primary schools are far more experienced in liaising with the rest of society, precisely because they interweave their societal context so strongly in their identity policy.

Despite the increase in similarities between Islamic primary schools and secular, and most confessional, primary schools, there are a number of important differences. I distinguish the following six differences:

Firstly, in their school population. Although the schools are open to non-Muslim pupils, at the time of this study only Muslim pupils were enrolled in the schools studied.

Secondly, in Islamic primary schools, diverse Muslim prayers and diverse Muslim celebrations are held and diverse Islamic religious education is taught.

Thirdly, there are different norms relating to sexuality and the separation of the sexes. In general, the norms and values of Muslims tend to de-

³⁹⁰ A small number of Islamic primary schools in the Netherlands operates a deliberately closed school concept and in these schools there is less of a tendency to move towards a more open school concept. Respondents working in a school with a closed school concept or who had experience of working in a school with a closed school concept said that development towards a more open school concept was seen as undesirable by a large number of the parents and staff at these schools. Schools operating a more closed school concept tend to attract parents and teachers who adhere to a more strongly orthodox Islamic doctrine.

velop in the direction of the norms and values common in the Dutch context. Sexuality and the separation of the sexes are however still an exception to this trend. Islamic primary schools are different from other primary schools in the distinction made between boys and girls, where the children are taught to keep a modest distance. Although there are large differences between schools in this area, too, teachers working in the nine to twelve age bracket report less of a tendency for pupils to be in love than on non-Islamic primary schools. Sex education is adjusted to the Islamic norm: for instance, it tends to be taught separately to boys and girls and there is a greater emphasis on moral education.

The fourth difference with other primary schools is the fact that Islamic primary schools in general tend to reach the same core targets, but that because of the Muslim basis of the school, some subjects are taught in a different way or using different material.

The fifth difference is that Muslim parents, teachers and management appear to have a greater influence on policy making in Islamic primary schools. It is more usual for Muslims to provide the framework. In the (few) cases where non-Muslims are in management positions in Islamic schools, they report a certain degree of dependency on Muslims with regard to matters touching identity.

The sixth difference observed is that Islamic primary schools provide a sense of safety for parents and pupils. This meant that a number of respondents were able to give examples of group conversations about sensitive topics which they felt were better absorbed by the pupils because of this sense of safety. One of the examples given was a discussion about homosexuality, where Muslim children in a non-Islamic primary school would probably drop out of the discussion mentally from the assumption that the content of the message would not fit with a Muslim way of life. However, when this topic is discussed within the safe context of the Islamic school, the pupils at least appear to be open to the message for longer.

9.3 Recommendations

This study has resulted in a number of recommendations for policy making, the area of education, the public and political debate and follow-up research.

9.3.1 *Recommendations for Policy Making*

Within this study we have clearly found added value in Islamic primary schools. It was found that Islamic schools can contribute to the integration of Muslims into Dutch society. This added value of Islamic schools is currently absent in discussions of Islamic education within educational policy making and politics. The sense of safety provided by Islamic primary schools and the fact that the influence of the school is greater due to that sense of safety resulting in a situation in which difficult subjects can easier be discussed should be part of the debate about Islamic education and the future of Article 23. Following this recommendation will lead to policies that do justice to the real situation in present-day Islamic primary schools.

9.3.2 *Recommendations for the Area of Education*

I have two recommendations for the area of education. The first recommendation resulting from this study is aimed at all *Islamic primary schools with an 'open school concept'*, in other words, Islamic schools where societal context has a relatively large influence. These schools claim explicitly to strive for a balance between Muslim teachers and teachers born and bred in the Netherlands, including non-Muslims. In some cases, the schools explicitly strive for a balance between Islamic and non-Islamic teachers. However, in practice, none of the interviews expressed appreciation for the non-Muslim background of the teachers. Whilst there was appreciation for the commitment of those teachers, there was a lack of explicit appreciation for their non-Muslim background. We therefore recommend expressing such appreciation and strengthening the self-esteem of non-Muslim teachers. The non-Muslim teachers I interviewed make every effort to empathise with the Islamic background of the pupils. According to the vision statements of schools which operate an 'open school concept', they are as important for teaching dual loyalty as are the Muslim teachers. However, when assessing themselves, non-Muslim teachers tended to em-

phasise the times when they felt they fell short as non-Muslims - they do not appear to be aware of their own added value as non-Muslims in the education of pupils in Islamic primary schools. Following this recommendation may lead to an improvement in the position of non-Muslims in Islamic primary schools, facilitating the development of a bi-cultural identity for pupils and possibly increasing the job satisfaction of non-Muslim staff.

A second recommendation is aimed at all *non-Islamic primary schools with large numbers of Islamic pupils*. These schools could benefit from the solutions found by Islamic primary schools for multicultural tensions that arise within schools (see in particular Chapter 6 for examples). The most important recommendation is to improve background knowledge around the areas of tension, allowing teachers to act more sensitively. I am of the opinion that this could prevent a large number of problems with a relatively small investment of time. An important lesson from Islamic primary education is that education can be more powerful when parents and pupils feel safe and when they feel the school stands with them as a partner, working together to solve tensions. This would make it easier to discuss 'sensitive topics'. Finally, it is worth investigating the way in which Islamic primary schools contribute to the development of dual loyalty from a safe environment. Implementing this recommendation may lead to easier interaction with large groups of Muslims in the school.

9.3.3 *Recommendations for Follow-up Research*

During the course of this study, it surprised me that the development that Islamic primary schools have gone through over the last thirty years is so little taken into account in the public and political debate. These debates are still dominated by images and judgments based on a number of exceptional situations from the first years of Islamic primary education. With this study I want to recommend various established media, to show how Islamic primary schools now contribute to the integration of Muslims in the Dutch society in order to inform the public and political debate.

9.3.4 *Recommendations for Follow-up Research*

Although a relatively large amount of data was gathered in this study, it was nonetheless a qualitative study, whose conclusions cannot simply be generalised over the totality of Islamic primary education. In a quantitative study on a larger scale, the influence of religious identity and societal context could be investigated further.

Within this study, it was decided to limit the data to management, religious education teachers and class teachers. However, the study showed that parents, too, can be influential in the formation of school identity. In order to better understand the dynamics in Islamic primary schools that affect the formation of school identity, it would be of interest to include parents in any follow-up study.

Another recommendation for further research related to the dynamics within schools, would be follow-up research focusing on head teachers and religious education teachers in order to clarify the relationship between the two. Both functions were shown to be extremely influential when studying the school dynamics. Because relatively speaking, head teachers tended to stay at a school for a shorter period of time than religious education teachers, the question arose whether a religious education teacher holding a strong position both within the school and the local Muslim community can in fact be directed by a head teacher. In order to collect more data about the limits set by head teachers to the influence of a religious education teacher, ex-head teachers were approached by email at a later stage in the study with the additional question whether in the case of a difference of opinion; a powerful religious education teacher can be prevailed over by a head teacher.³⁹¹ However, no clear answer was forthcoming.

³⁹¹ We formulated the question as follows: Religious education teachers are not only very influential in the content of the religious education lessons, but also in guarding the 'Islamic identity' of the school. They give solicited and unsolicited advice, they are regarded as an authority by Muslim teachers, and a go-to source of information for non-Muslim teachers. Religious education teachers are often associated with a particular school for a very long time, longer than most head

ing, although insight into this relationship could lead to a different image of the dynamics within a school.

At the end of the day, education is all about the pupils. Although this study provides insight into the way in which school policy is formulated and how this is translated into actual lessons, there is no investigation of how those lessons are internalised by the pupils. It would be extremely interesting to study the effect of Islamic primary education on pupils. Interviews with ex-pupils of Islamic schools and Islamic pupils who did not attend Islamic schools could be a rich source of information to investigate what the pupils feel Islamic primary education adds to preparation for a future in the Netherlands.

Islamic primary schools help to find a balance between the Islamic home environment and the non-Islamic societal context. However, Paragraph 6.1 uncovers a trend that means that the home environment of Muslim children is increasingly developing in the direction of the societal context. It would therefore be interesting to investigate whether the desire for Islamic primary schools is connected with the degree of 'safety' of the societal context experienced by parents, a desire which probably decreases with the length of time they themselves have been in the Netherlands. It may also be of interest to include the role of Islamic weekend schools³⁹² in this study. A specific focus on the desire for Islamic weekend schooling could deal with the question whether an Islamic primary school, whose

teachers. As a head teacher, would you be able to prevail over the religious education teacher if you wanted to?

³⁹² Islamic weekend schooling is education that children follow outside normal school time, mostly at the weekend, in a mosque or in an institution connected with a mosque. This type of schooling is completely separate from Islamic primary schools and is mostly concerned with teaching Arabic, reading the Koran and Muslim education. (see Pels, Lahri en El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Al Wahda*.)

education content is controlled and regulated, replaces the desire for Islamic weekend schooling, where this is not the case.³⁹³

Finally, a comparative study into school identity could be carried out in schools with different denominations. Secular, Catholic, Protestant, Reformed, Free, Jewish and Hindu schools could be compared in order to determine whether similar processes take place in the formation of their identity or whether the way in which school identity is interpreted is closely associated with its particular denomination. Similarities and differences are relevant to the discussion about freedom of education and the social and political desire to arrive at one type of primary school that can be attended by all children. Such a study could also contribute to the formulation of a set of requirements for educational renewal which would lead to the newly formed educational system being arranged in such a way that all parties can feel recognised, safe and welcome.

³⁹³ Pels e.a., *Pedagogiek Dar al-Hudaa*; Pels, Lahri en El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Othman*; Pels, Doğan en El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Ayafofya*; Pels, Lahri en El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Al Wahda*.

10 Summary

Thirty years ago, in 1988, the first Islamic primary schools were established in the Netherlands. Islamic primary education has since been the topic of many public and political debates. In these debates the same arguments have repeatedly been used. However the development that Islamic education has gone through gives rise to new insights. This study examines how Islamic primary schools shape their identity and how they weigh the Islamic identity and various public debates. The unique perspective of this study is both the focus on identity formation and the choice to let teachers and board members speak. In this way differences in values, standards and habits are explained from within.

Question

The central research question is:

What is the relationship between the religious identity of Islamic primary schools and the societal context within which they operate?

Theoretical framework

For this research, a theoretical framework was developed in which school identity is regarded as a product that is shaped in relation to the school's context and which is subject to continual change. Within the context of an Islamic school the 'diverse religious identity' and 'Dutch societal context' play a huge role. Diversity within Islam also plays a role because the schools aim to attune to widely divergent home environments of the pupils who differ in ethnic-cultural backgrounds, religious doctrine and meaning that Islam has in their lives. Dutch societal context is important because the schools want to prepare the children for a future in the Netherlands. Examples of trade-offs between the home environments and the societal context are obligatory wearing of the headscarf for female staff or not, gender-separated or mixed gym classes and the actual curriculum for art,

music and sex education. The theoretical framework in this study therefore offers space for both diversity within Islam and the influence of Dutch societal context. In addition the theoretical framework offers scope to describe both the character of Islamic primary schools and the development that the schools have gone through over the last thirty years.

Research design

To answer the main question qualitative research based on interviews was conducted. Interviews give respondents the opportunity to express the reality in their own words and to choose their own illustrative and representative examples. This approach is in line with the intention of this research to better understand the way in which Islamic primary schools shape their identity and how they weigh Islamic identity and social debates.

In the context of this research, 75 members of school management, group teachers and religious teachers were interviewed who worked at 17 different Islamic primary schools. In the selection of the respondents and schools the aim was to cover the variety in the field. Interviews were conducted until saturation was reached. This means that research ended when new interviews no longer seemed to add new information to this study.

Data analysis

All interviews were recorded and transcribed in full. They then were imported into the qualitative analysis software 'Kwalitan' for analysis. In Kwalitan the interviews were segmented and coded. The codes were ordered thematically leading to the creation of a thematic card index. By studying the quotations thematically patterns became apparent which formed the basis for the conclusions.

Conclusions

The main conclusions are: that

- a) there are major differences between Islamic primary schools especially from the widely divergent Muslim population that collects in the schools;
- b) there is a tendency whereby the importance of the societal context in Islamic primary schools increases;

c) Islamic primary schools provide a sense of security from which they contribute to the integration of Muslims in the Netherlands. These three conclusions are briefly explained below.

Although Islamic primary schools share the same foundation it turned out that there is a great diversity among Islamic schools. The schools bring together a great variety of ethnic/cultural backgrounds amongst the parents and staff in Islamic primary schools, who may follow different doctrines and may show variation in the meaning of Islam in their daily lives. This variety poses a challenge for school management of Islamic schools because all people involved share the expectation that the Islamic primary school will align more closely with their own specific Islamic home environment. The fact that all concerned refer to 'Islam' but that there are nonetheless a number of concurrent manifestations gathered under this common denominator encourages an internal dialogue in Islamic primary schools where the divergent points of view are combined into a joint and well thought-through '*desired identity*'. The outcome of that process varies greatly from school to school. A concrete example of this process is the mutual decision about which 'Muslim celebrations' will or will not be held in school. Celebrating the Prophet Muhammad's birthday, for example, is celebrated by a number of groups of Muslims and firmly rejected by others.

A trend in all schools involved in this study appears to develop whereby the influence of the Dutch societal context on decisions taken in Islamic primary schools is increasing. This trend was explained from the changing school population since the establishment of the first schools. Successive generations of migrant parents tend to develop educational ideals in the direction of the educational aims of Dutch parents without a migrant background. The first Islamic schools paid attention to Islamic expressions. Nowadays the emphasis on many schools has shifted more towards the internalization of Islamic values. The first Islamic schools required all female teachers to wear a headscarf (regardless of religious background). However nowadays the number of schools is increasing where even Muslim teachers are free to choose for themselves.

The final conclusion is that Islamic primary schools contribute to the integration of Muslims in society from the sense of safety they provide. Several respondents gave examples of discussing sensitive topics where

the influence of education was greater simply because parents and pupils felt safer and better understood within Islamic schools. One of the examples given was a discussion about homosexuality, where Muslim children in a non-Islamic primary school would probably drop out of the discussion mentally from the assumption that the content of the message would not fit with a Muslim way of life. However when this topic is discussed within the safe context of the Islamic school the pupils at least appear to be open to the message for longer. In contrast to the idea that prevails in many national media Islamic primary schools can in this way actually contribute to the integration of Muslims in the Netherlands.







Lijst met afbeeldingen

De foto's bij de hoofdstukpagina's zijn gemaakt door Kelly Visser.

Figuur 1: Ontwikkeling van het aantal islamitische basisscholen in Nederland	45
Figuur 2: overzichtskaart islamitisch- en levensbeschouwelijk onderwijs op staatsbasisscholen in Europa.....	61
Figuur 3: Leerdomeinen en hoofdstukken uit het Vlaamse leerplan	66
Figuur 4: Overzicht onderwijsinhoud islamitisch godsdienstonderwijs Beieren	71
Figuur 5: Fragment uit het leerplan islamitisch onderwijs uit Noordrijn-Westfalen	73
Figuur 6: Indeling van hoofdstuk 5 en 6	105
Figuur 7: Overzicht locaties islamitische basisscholen per oktober 2017 ...	112
Figuur 8: Schematisch overzicht benadering respondenten en onderzoeksrollen.....	134
Figuur 9: Schematisch overzicht schoolconcepten	153
Figuur 10: Een versierd schoolgebouw voor het Offerfeest.....	164
Figuur 11: De drie doelen van godsdienstonderwijs.....	174
Figuur 12: Fragment uit de jaarplanning van een ouderraad	235
Figuur 13: Fragment uit een schoolgids over kledingcode tijdens de gymles	250
Figuur 14: Rechtmatigheid van muziek in islam op basis van al-Faruqi (1989), Halstead (1994), Bedford (2001) en Otterbeck (2012 en 2004).....	257
Figuur 15: Kinderen van het anāshīd-koor van basisschool El Boukhari, winnaars van 'The Voice of Anasheed' wedstrijd 2014-2015.....	260
Figuur 16: 'Seksuele voorlichting door ISBO'	271

Lijst met tabellen

Tabel 1: Achtergrondgegevens respondenten.....	126
Tabel 2: Achtergrondgegevens uitgesplitst naar functie (groepsleerkrachten, directeuren en godsdienstleerkrachten)	128
Tabel 3: Achtergrondgegevens scholen.....	129

Bibliografie

- Aaras, Mariam, 'Mijn zoektocht naar gelatine en halal', *Voorlichtingsbureau Halalvoeding* (2014) <<http://www.ikeethalal.nl/studentenbetoog-mijn-zoektocht-naar-gelatine-en-halal/>> [geraadpleegd 20 juni 2017].
- Aarsen, E K van, R G H Hoffius en B Verberne, *Godsdienst en humanistisch vormingsonderwijs. Onderzoek naar huidig lesaanbod en verwachte vraag* (Research voor Beleid 2007).
- Abma, T A, G F Bos en H P Meininger, 'Perspectieven in dialoog. Responsieve evaluatie van beleid voor mensen met verstandelijke beperkingen en hun omgeving', *Nederlands Tijdschrift voor de zorg aan mensen met een verstandelijke beperking* 2 (2011) 70-87.
- Adelmond, Karin, *Notitie schoolgrootte* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2001).
- Akou, Heather Marie, 'Interpreting islam through the internet: making sense of hijab', *Contemporary Islam* (2010) 331-346.
- Aktaran, Erdal, *Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen*. (Leusden: SIMON scholen 2008).
- Aronson, Elliot, e.a., *Sociale psychologie* (Pearson Education 2007).
- Asche, Christophe, 'Islamunterricht an Schulen – Islamrat kritisiert: “Bayern hat noch viel nachzuholen”', *Huffington Post* (11 december 2014) <http://www.huffingtonpost.de/2014/12/11/islamunterricht-islamrat-bayern_n_6307626.html> [geraadpleegd 1 juni 2016].
- ter Avest, Ina, *Kinderen en God verteld in verhalen* (Boekencentrum 2003).
- Baarda, D.B., P.M. de Goede en J. Theunnissen, *Basisboek kwalitatief onderzoek* (Noordhoff 2009).
- Bakker, Cok, en Hans-Georg Ziebertz ed., *Imaginatie en de constructie van identiteit: visies op religieuze vorming* (Tilburg: Tilburg University Press 1998).
- Bal, Rasit, en İsmail Taşpınar, 'De islam in de klas: vrijheid van onderwijs in de praktijk', in: *Mensen, rechten en islam* (Amsterdam: Bulaaq 1998).
- Bearman, P., e.a., 'Bāligh', in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).

- Bedford, Ian, 'The Interdiction of Music in Islam', *Australian Journal of Anthropology* 12 (2001) 1.
- Beemsterboer, M.M., 'Geloven in onderwijs. Het kennisgebied geestelijke stromingen in het Nederlands basisonderwijs', *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 2 (2011) 18–31.
- , 'Heemskerkers tegen komst islamitische school?', *Leiden Islam Blog* (2014) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/heemskerkers-tegen-komst-islamitische-school>> [geraadpleegd 4 december 2017].
- , *Identiteit van islamitische basisscholen (Master termpaper)* (Leiden: Universiteit van Leiden 2010).
- , 'Moslims ziek van carnaval? Dat maken zij zelf wel uit', *Leiden Islam Blog* (2013) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/moslims-ziek-van-carnaval-dat-maken-zij-zelf-wel-uit>> [geraadpleegd 4 december 2017].
- Berger, Maurits, 'The Netherlands', in: *The Oxford handbook of European islam* (Oxford: Oxford University Press 2015) 158–221.
- Berglund, Jenny, *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States* (Brookings 2015).
- , 'Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism?', *Temenos* 49 (2013) 165–184.
- Bisschop, Paul, en Mark Imandt, *De (on)mogelijkheden voor nieuwe scholen in Nederland* (SEO 2015).
- Blok, Stef, 'Bruggen bouwen. Eindrapport Commissie Blok Onderzoek Integratiebeleid' 2003–2004 (2004).
- Boeije, H.R., H. 't Hart en J.J. Hox, *Onderzoeksmethoden* (Den Haag: Boom Onderwijs 2009).
- Boiten, R G H, en F S J Stegeman van der Woerd, *Bouschrã is de naam* (Gopher 2010).
- Bolkestein, Frits, 'Integratie van minderheden moet met lef worden aangepakt', *de Volkskrant* (12 september 1991).
- van Bommel, Abdulwahid, *Islam, liefde en seksualiteit* (Amsterdam: Bulaaq 2003).
- van den Bor, Conny, 'Nederlanders vallen voor discipline op Vlaamse scholen', *Wereldomroep* (2008)

- <<http://connyvandenbor.nl/2012/08/14/nederlanders-vallen-voor-discipline-op-vlaamse-scholen/>> [geraadpleegd 7 februari 2018].
- Bos, Gustaaf, *Antwoorden op andersheid: Over ontmoetingen tussen mensen met en zonder verstandelijke beperking in omgekeerde-integratiesettingen* (Proefschrift) (Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam 2016).
- ten Broeke, Lara, e.a., *Schoolkeuzemotieven. Onderzoek naar het schoolkeuzeprocess van Amsterdamse ouders* (Gemeente Amsterdam 2004).
- Brubaker, R, 'Categories of analysis and categories of practice: a note on the study of Muslims in European countries of immigration.', *Ethnic and Racial Studies* (2012) 1–8.
- Bruinessen, Martin van, *De Fethullah Gülenbeweging in Nederland* (Universiteit Utrecht 2010).
- Bucx, Freek, e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen: een terugblik en verkenning* (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau 2015).
- Budak, Bahaeddin, 'Richting, stichting en inrichting van de eerste islamitische basisschool. Een proces van af- en toe-stemmen', in: *Af en toe stemmen* (Amsterdam: Gopher 2014) 37–45.
- , 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', in: *Tussen stemmen* (Amsterdam: Gopher 2013) 89–97.
- Buitelaar, Marjo, *Van huis uit Marokkaans* (Bulaaq 2009).
- Bunskoek, Jasper, 'Scholen met geloofsovertuiging scoren beter bij eindtoets basisschool', *RTL Nieuws* (2016)
<<https://www.rtlnieuws.nl/node/2262211>> [geraadpleegd 14 december 2017].
- Carrière, Raphaëla, 'Gevoel van veiligheid. Voorwaarde om te leren', *Het Jonge Kind* 37 (2010) 12–15.
- Cense, Marianne, en Lieke van Dijk, *Laveren tussen autonomie en loyaliteit. Seksuele ontwikkeling en beleving van allochtone jongeren* (Utrecht: Rutgers 2012).
- Centraal Bureau voor de Statistiek, 'Ruim 70 procent leerlingen naar bijzonder onderwijs' (2017)
<www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs> [geraadpleegd 27 februari 2018].

- Claassen, Adrie, en Lia Mulder, *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. (ITS Radboud Universiteit Nijmegen 2011).
- Commissie Meurs, PO-raad, *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs* (Utrecht: PO-raad 2013).
- Commissie voor de samenstelling van de leerplannen van de EMB en VZW Centrum Islamonderwijs Vlaanderen, *Het ontwerp leerplan basis onderwijs* (Commissie voor de samenstelling van de leerplannen van de EMB en VZW Centrum Islamonderwijs Vlaanderen 2012).
- van Dael, Andrea, en Willem Laros, 'Voorkeur Brabantse ouders voor Vlaamse scholen', *Schooljournaal* (2016) 34–35.
- Daily Sabah, 'Germany expands Islamic education as part of anti-radicalization projects', *Daily Sabah.com* (2015)
<www.dailysabah.com/europe/2015/12/15/germany-expands-islamic-education-as-part-of-anti-radicalization-projects> [geraadpleegd 22 april 2018].
- de Volkskrant, 'Recordaantal Nederlandse kinderen op Vlaamse school', *de Volkskrant* (26 maart 2014).
- Delwel, Maarten Ph, 'Engelen mijden huizen met beelden', *Migrantenstudies* (2006) 57–68.
- Demant, Froukje, *Islam is inspanning. De beleving van de islam en de sekseverhoudingen bij Marokkaanse jongeren in Nederland* (Verwey-Jonker Instituut 2005).
- Department for Education and Deployment, *The national curriculum. Handbook for primary teachers in England* (Qualifications and Curriculum Authority 1999).
- Dessing, Nathal M., *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands* (Leuven: Peeters 2001).
- Deunk, M.I., en S. Doolaard, *Onderwijs op kleine scholen. Een systematische review naar de effecten van kleine scholen op leerlingen, leerkrachten, de school en de lokale omgeving* (Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs 2014).
- Dienst Onderwijs Cultuur en Welzijn Gemeente Den Haag, *Voorstel van het college inzake aanvraag tot plaatsing van nieuwe basisscholen 2014 tot en met 2016* (Den Haag: Dienst OCW Gemeente Den Haag 2013).

- Dijkstra, A.B., en Siebren Miedema, *Bijzonder gemotiveerd: een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs* (Assen: Van Gorcum 2003).
- Distelbrink, M.J, e.a., *Opvoedebatten met migrantenvaders: een methodiekbeschrijving en -onderbouwing* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2015).
- Dominicus-Groot, Christina, *Een persoonlijk geloof binnen de oemma. Een studie naar religieuze overdracht en religieuze beleving bij Marokkaanse meisjes (doctoraalscriptie)* (Amsterdam: Vrije Universiteit 2000).
- Douwes, Dick, Martijn de Koning en Welmoet Boender ed., *Nederlandse moslims: van migrant tot burger* (Amsterdam: Amsterdam University Press 2005).
- Driessen, Geert, Orhan Agirdag en Michael Merry, 'Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties', *Pedagogiek* 37 (2017) 47-61.
- , en Jeff Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit* (ITS 1999).
- , en Michael Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?' 37 (2006) 201-223.
- , en ---, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure', *Comparative Education* 41 (2005) 411-432.
- Dronkers, Jaap, 'Een pleidooi voor precisie', *S&D* 4 (2011) 50-56.
- Dumasy, Edu, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen* (SWP 2008).
- Dupont, Joost, *Identiteit is kwaliteit* (Damon 2010).
- Duursma, Mark, 'Plan kabinet pakt discriminerend uit', *NRC* (22 juni 2004) 2.
- Duyvendak, J W, *The politics of home* (Palgrave 2011).
- Eigenfeld, Marjolein, *Islamitische basisscholen: Sinterklaas of Suikerfeest? (MA Thesis)* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2007).
- Eldering, Lotty, *Cultuur en opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief* (Rotterdam: Lemniscaat 2006).
- England, the Church of, *Collective Worship Guidelines for the Primary School* (the Church of England 2009).
- Entzinger, Han, en Edith Dourelij, *De lat steeds hoger* (Assen 2008).

- Esposito, John L., Dalia Mogahed en Nicoline Nanette Alexandra Timmer, *Wie spreekt namens de islam? wat een miljard moslims werkelijk denken* (Tilburg: De Wereld 2008).
- euroislam.info, 'Islamic Education in Europe' (2009) <<http://www.euroislam.info/key-issues/education/>> [geraadpleegd 22 april 2018].
- Evers, J. C., *Kwalitatieve analyse: kunst én kunde* (Amsterdam: Boom Lemma uitgevers 2015).
- Faber, Marike, *Identity Dynamics at Play* (2012).
- al-Faruqi, Lois Lamyā', 'The shari'ah on music and musicians' (1989) 33–53.
- Fetzer, Joel S, en J Christopher Sopher, *Muslims and the state in Britain, France and Germany* (Cambridge University Press 2005).
- Franken, Leni, 'Religion and education in Germany', in: *Liberal neutrality and state support for religion* (Boston: Springer International 2016) 171–175.
- Fuchs, H., F. de Jong en J. Knappert, 'Mawlid (a.), or Mawlūd', in: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).
- Gardet, L., 'Du'ā', in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).
- Gelder, Lorianne van, 'Meer leerlingen op islamitische scholen Amsterdam', *Het Parool* (18 februari 2017) 3.
- Göle, N, *Islam and secularity* (Durham; London: Duke University Press 2015).
- de Graaf, Hanneke, e.a., *Seks onder je 25e* (Utrecht: Rutgers Nisso groep/SOA Aids Nederland 2005).
- , e.a., *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017* (Delft: Eburon 2017).
- , J. van Acker, en S Meijer, *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012* (Delft: Eburon 2012).
- Grimmitt, M., *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, moral and social education* (McCrimmons 1987).
- van der Grinten, Jaap, *Mind the Gap: stappenplan identiteit en imago* (Boom 2004).
- Groen, Janny, en Marlena Waldthausen, 'Er is ruimte voor 70 islamitische basisscholen', *de Volkskrant* (3 november 2017) 14–15.
- Hak, Tony, 'Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek', *KWALON* 12 (2007) 5–13.

- Halstead, J. Mark, 'Muslim Attitudes to Music in Schools', *British Journal of Music Education* 11 (1994) 143.
- , 'Muslims and sex education', *Routledge* 26 (1997) 317.
- van Hardeveld, Geurt, *Bijzonder bekwaam: keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (CPS 2003).
- Heemelaar, Mathieu, *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen* (Houten: Bohn Stafleu Van Loghum 2008).
- Helmers, H M, 'De vrijheid van onderwijs (artikel 23 GW)', in: *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2011) 141-186.
- Hermans, Chris, en Theo van der Zee, *Identiteit als verhaal van de school* (Damon 2009).
- Hermans, Hubert J M, en Giancarlo Dimaggio, 'Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis', *Review of general psychology* 11 (2007) 31-61.
- , en T Gieser, 'Introductory chapter: History, main tenets and core concepts of dialogical self theory', in: *Handbook of dialogical self theory* (Cambridge: Cambridge University Press 2012) 1-22.
- Herpel, Werner, 'Islam an Schulen: Kaum Religionsunterricht für Muslime', *Spiegel Online* (26 januari 2015)
<www.spiegel.de/schulspiegel/islamunterricht-in-den-bundeslaendern-ein-ueberblick-a-1015021.html> [geraadpleegd 1 juni 2015].
- Herweijer, L J, en R Vogels, *Ouders over opvoeding en onderwijs* (Sociaal Cultureel Planbureau 2004).
- Hoot, James L., Tunde Szecsi en Samira Moosa, 'What Teachers of Young Children Should Know About Islam', *Early Childhood Education Journal* 31 (2003) 85-90.
- Ingelbrecht, Lien, Saartje Persijn en Bieke Saey, 'Zeg het aan niemand dat ik verliefd ben... Een verkennend onderzoek naar relaties en seksualiteitsbeleving bij islamitische meisjes en jonge vrouwen in Vlaanderen', *Communicatie, Informatie, Educatie (C.I.E)* (2002)

- <<http://www.cie.ugent.be/ingpersaey/>> [geraadpleegd 24 juli 2017].
- Inspectie van het Onderwijs, *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs* (2008).
- , *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2* (1999).
- , *Islamitische scholen en sociale cohesie* (2002).
- , *Islamitische scholen nader onderzocht* (2003).
- , *Jaarwerkplan 2016. Doelen en activiteiten Inspectie van het Onderwijs* (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015).
- , *Toezicht op zeer zwakke scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs* (Den Haag: Inspectie van het Onderwijs 2018).
- Islamwereld.com, 'Teksten van Sound of Salaam 1997' <<http://www.islamwereld.com/sos/index.htm>> [geraadpleegd 23 februari 2018].
- Jansen, H., 'De kwalitatieve survey. Methodologische identiteit en systematiek van het meest eenvoudige type kwalitatief onderzoek', *KWALON* 10 (2005) 15–34.
- Jeldtoft, N, 'The hypervisibility of Islam', in: *Everyday lived Islam in Europe* (New York: Ashgate 2013) 23–38.
- Juchtmans, Goedroen, 'Connecting home and school. On the second generation muslim children's agency in Belgian schools' (Leuven University Press: Leuven 2014) 55–72.
- Karagül, Arslan, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland: theorie en praktijk in vergelijking met enkele Europese en Moslimse landen* (Centrale drukkerij UvA 1994).
- Karsten, Sjoerd, e.a., *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving* (SCO Kohnstamm Instituut 2002).
- Kerkyra, Erasmus, 'Greece's ruling leftists soften their secularism. Religious education in Greece', *the Economist* (2015) <<https://www.economist.com/blogs/erasmus/2015/10/religious-education-greece>> [geraadpleegd 22 april 2018].
- van Kessel, Nico, en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Delft* (Nijmegen: ITS 2006).
- , en ---, *Verlangd basisonderwijs in Haarlem* (Nijmegen: ITS 2006).

- , en ---, *Verlangd basisonderwijs in Kanaleneiland en Overvecht* (Nijmegen: ITS 2006).
- , en Dana Uerz, *Verlangd basisonderwijs in Deventer* (Nijmegen: ITS 2008).
- Ketner, Susan, Marokkaanse wortels, Nederlandse grond. Jonge moslims over opgroeien in Nederland (dissertatie Rijksuniversiteit van Groningen, 2008).
- van Keulen, Anke, en Annemiek van Beurden, *Van alles wat meenemen: diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland* (Bussum: Coutinho 2010).
- Kiefer, Michael, *Islamkunde in deutscher Sprache in Nordrhein-Westfalen* (LIT Verlag 2005).
- Kleijwegt, Margalith, *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* (2016).
- de Koning, Martijn, 'Seksualiteit en maagdelijkheid', *NEMOKennislink* (2006) <<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/seksualiteit-en-maagdelijkheid>> [geraadpleegd 25 juli 2017].
- , *Zoeken naar een "zuivere" islam* (2008).
- van Koningsveld, P.S., *De islam: een eerste kennismaking met geloofsleer, wet en geschiedenis* (De Ploeg 1996).
- Kopmels, Tamar, en Marietje Beemsterboer, 'Professioneel omgaan met levensbeschouwelijke identiteit', in: *Verhalen vertellen en vragen stellen. Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen* (1ste druk; Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff 2016) 123–146.
- Kultus, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und, *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Grundschule* (2004).
- ter Laan, Nina, *Dissonant voices. Islam-inspired Music in Morocco and the Politics of Religious Sentiments* (Nijmegen: CPI Koninklijke Wöhrmann 2016).
- Lakotta, Beate, 'Ist Nagellack verboten?', *der Spiegel special* (2008) 90–93.
- Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg, *Bericht des Landesamts für Verfassungsschutz Baden-Württemberg über die Prüfung tatsächlicher Anhaltspunkte für verfassungsfeindliche Bestrebungen der Bewegung um den türkischen Prediger Fetullah Gülen* (Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg 2014).
- Landman, Nico, *Van mat tot minaret* (VU Uitgeverij 1992).

- van Lee, Laura, e.a., *Gezocht: handboek seksuele opvoeding* (Utrecht: Rutgers Nisso groep 2005).
- Lincoln, Yvonna S., en Egon G. Guba, *Naturalistic inquiry* (Beverly Hills: Sage Publications 1985).
- Maines, David R., 'Narrative's moment and sociology's phenomena: Toward a Narrative Sociology', *The Sociological Quarterly* 34 (1993) 17-38.
- Maliepaard, Mieke, en Mérove Gijsberts, *Moslim in Nederland 2012* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2012).
- Maréchal, B, e.a., *Muslims in the enlarged Europe. Religion and society* (Brill 2003).
- Maso, Ilja, en Adri Smaling, *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie* (Boom 2004).
- Meijer, W. A., *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs* (Bulaaq 2006).
- 'Memorie van toelichting bij de Wet op het basisonderwijs' 14428 (1977) 27-66.
- Merriam, S.B., *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed; San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1998).
- Merry, Michael, 'Should the State Fund Religious Schools?', *Journal of Applied Philosophy* 24 (2007) 255-270.
- Metselaar, Toine, *Een zwarte of een witte school? Een onderzoek naar de opvattingen van ouders over etniciteit bij de keuze van een basisschool voor hun kind (Doctoraalscriptie)* (Universiteit van Tilburg 2005).
- Ministerie van Binnenlandse Zaken, 'Minderhedennota' (1983).
- , 'Nota buitenlandse werknemers' (1970).
- Ministerie van Onderwijs, 'Wet op het basisonderwijs' (1985).
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Aantal en omvang van instellingen in het primair onderwijs - Kengetallen - Onderwijs in cijfers' (2015)
 <<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen>> [geraadpleegd 5 augustus 2016].
- , 'Leeftijd van personeel in het primair onderwijs - Kengetallen - Onderwijs in cijfers' (2015)

- <<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/peroneel/leeftijd-personeel>> [geraadpleegd 5 augustus 2016].
- , 'Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie', *Staatscourant* (2006) 13–18.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 'Wet op het primair onderwijs' (1998).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Lehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Islamischer Religionsunterricht* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013).
- Muckel, Stefan, 'Islam in Germany', in: *Islam and the European Union* (Leuven: Peeters 2004) 41–78.
- Nabeel Musharraf, Muhammad, en Fatima Bushra Nabeel, 'Schooling options for muslim children living in muslim-minority countries - a thematic literature review' 3, *International Journal of Social Science and Humanities Research* (2015) 26–92.
- Nationaal Archief, *Een samenleving in beweging. Nederland tussen 1976 en 2005 in 200 trends en 100 hotspots* (Den Haag: Nationaal Archief 2016).
- Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR), *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs (Brochure A)* (Den Haag: NKSR 1989).
- Nielsen, Jørgen S, e.a., *Yearbook of Muslims in Europe* 6 (Leiden, Boston: Brill 2014).
- Onderwijsraad, *Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief* (Onderwijsraad 2012).
- Orgocka, Aida, 'Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US', *Sex Education* 4 (2004) 255–271.
- Otterbeck, Jonas, 'Music as a useless activity: conservative interpretations of music in Islam', *Zed* (2004) 11–16.
- , en Anders Ackfeldt, 'Music and Islam', *Contemporary Islam* 6 (2012) 227–233.
- Pels, Trees, 'De generatiekloof in allochtone gezinnen: mythe of werkelijkheid?', *Pedagogiek* (2000) 1–9.

- , *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland* (1998).
- , 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', *Pedagogiek* (2010) 211-235.
- , e.a., *Pedagogiek Dar al-Hudaa: een analyse van de pedagogiek van islamitisch onderwijs van de Stichting alFitrah* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2016).
- , en Froukje Demant, 'Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland', *Pedagogiek* 26 (2006) 157-171.
- , en Marjolijn Distelbrink, *Waardenopvoeding in diversiteit. Het begint met een gesprek* (Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving 2017).
- , --- en Lisette Postma, *Opvoeding in de migratiecontext* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/NWO 2009).
- , Gülşen Doğan en Halim El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Ayafofya* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006).
- , Fadoua Lahri en Halim El Madkouri, *Pedagogiek in moskee Al Wahda* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006).
- , --- en ---, *Pedagogiek in moskee Othman* (Verwey-Jonker Instituut/FORUM 2006).
- Pépin, Luce, *Teaching about religions in European school systems* (Alliance Publishing Trust 2009).
- Phalet, Karen, en Jessika ter Wal, *Moslim in Nederland* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2004).
- Prantl, Heribert, 'Islamunterricht an allen deutschen Schulen – wichtig und richtig', *Süddeutsche Zeitung Online* (2016)
<www.dailysabah.com/europe/2015/12/15/germany-expands-islamic-education-as-part-of-anti-radicalization-projects> [geraadpleegd 1 juni 2016].
- Rath, Jan, Kees Groenendijk en Rinus Penninx, 'The recognition and institutionalisation of Islam in Belgium, Great Britain and the Netherlands', *Journal of Ethnic and Migration Studies* 18 (1991) 101-114.
- Raven, Wim, *Leidraad voor het leven: de tradities van de profeet Mohammed* (Amsterdam [etc.]: Bulaaq [etc. 1995).
- Redactie Telegraaf, 'Moslimkinderen zaal uit vanwege muziek', *De Telegraaf* (15 april 2017)

- <<https://www.telegraaf.nl/nieuws/125646/moslimkinderen-zaal-uit-vanwege-muziek>> [geraadpleegd 24 april 2018].
- Redactie VBS, 'Wat zegt de politiek over artikel 23?' 1 (Themanummer Onderwijsvrijheid), *VBS* (2017) 10–11.
- van Reenen, Daan, 'The Bilderverbot. A new survey', *Der Islam* 67 (1990) 27–77.
- Ricoeur, Paul, *Oneself as another* (Chicago: Chicago University Press 1992).
- Roald, Anne Sofie, *New Muslims in the European context: the experience of Scandinavian converts* (Boston: Brill 2004).
- Roede, E., *Zelfstandigheid en mondigheid, ook op islamitische basisscholen* (SCO-Kohnstamm Instituut 2002).
- Saldaña, Johnny, *The coding manual for qualitative researchers* (3de druk; Los Angeles, California; Londen: SAGE 2016).
- Sat1Bayern, 'SPD: Staalicher Islamunterricht gegen Radikalisierung', *Sat1Bayern Online* (2015) <www.sat1bayern.de/news/20151123/spd-staatlicher-islamunterricht-gegen-radikalisierung/> [geraadpleegd 1 juni 2016].
- Scheunpflug, Annette, 'Non-governmental religious schools in Germany – increasing demand by decreasing religiosity?', *Comparative Education* 51 (2015) 38–56.
- Schimmel, Annemarie, *Het islamitische jaar: kalender en feesten* (Baarn: Ten Have 2003).
- Schreiner, Peter, en Reinhold Boschki, 'What children need', *British Journal of Religious Education* 26 (2004) 33–44.
- Schrover, Marlou, 'Pillarization, multiculturalism and cultural freezing', *BMGN - Low Countries Historical Review* 125 (2010) 329–354.
- Schussman, Aviva, 'The legitimacy and nature of Mawlid al-Nabi. Analysis of a fatwa', *Islamic law and society* 5 (1998) 214–234.
- Shadid, W.A., en P.S. van Koningsveld, *Islam in Nederland en België. Religieuze institutionalisering in twee landen met een gemeenschappelijke voorgeschiedenis*. (Peeters 2008).
- , en ---, 'Islamic Primary Schools', in: *Islam in Dutch society: Current developments and future prospects* (Kampen: Kok Pharos 1992) 107–123.
- , en ---, 'Islamic Religious Education in the Netherlands', *European education* 38 (2006) 76–88.

- , en ---, *Muslims in Nederland* (Bohn Stafleu Van Loghum 1997).
- Smaling, Adri, 'Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek', *KWALON* 14 (2009) 5–12.
- Smaling, Adri, en Fijgje de Boer, *Benaderingen in kwalitatief onderzoek* (Boom Lemma 2011).
- Smit, Frederik, Geert Driessen en Jan Doesborgh, *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs. Tussen wens en realiteit* (Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen 2005).
- Solgun-Kaps, Gül, 'Islamischer Religionsunterricht in Bayern', in: *Islamische Religionspädagogik zwischen authentischer Selbstverortung und dialogischer Öffnung* (Frankfurt am Main 2011) 513–524.
- Speelman, Gé, 'Continuity and Discontinuity in Conversion Stories', *Exchange* 35 (2006) 304–335.
- Stichting Islamitisch Primair Onderwijs, *Identiteitsbeleid SIPO* (Breda: Stichting Islamitisch Primair Onderwijs 2012).
- Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond, 'Islamitisch Godsdienst Onderwijs', <http://www.spior.nl/> <<http://www.spior.nl/igo/>> [geraadpleegd 1 juli 2016].
- , *Jaarverslag 2014* (Rotterdam: Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond 2014)
<<http://www.spior.nl/wp-content/uploads/2013/02/Jaarverslag-2014-definitief.pdf>> [geraadpleegd 14 december 2017].
- Sulaiman, Adibah, Ezad Azraai Jamsari en Noorsafuan Che Noh, 'Islamic Environment in Child Development According to the Views of Imam al-Ghazali', *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (2014) 33–39.
- Transcriptiesysteem in het Arabisch (Midden-Oosten studies, Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Leiden 2014)
<<http://media.leidenuniv.nl/legacy/transcriptie-arabisch-1.pdf>> [geraadpleegd 16 april 2017].
- Tweede Kamer, vergaderjaar 2014–2015*, 31 293, nr. 226 (2015) [geraadpleegd 27 februari 2017].
- Väth, Birgit, 'Interkulturell – interreligiös – dialogisch. Anspruch und Wirklichkeit einer Islamischen Religionspädagogik' (Frankfurt am Main: Peter Lang 2011) 267–286.

- Veiligheidsdienst, Binnenlandse, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen* (Ministerie van Binnenlandse Zaken 2002).
- Veinguer, Aurora Alvarez, e.a. ed., *Islam in education in European countries* (Waxmann 2009).
- van Velzen, Boudewijn, en Frans de Vijlder, *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken! Eindverslag van het project “Kwaliteit Islamitisch Onderwijs” (KIO)* (Amersfoort: ISBO 2012).
- Vereniging Nederlandse Gemeenten, ‘Stichten van scholen in het primair en speciaal onderwijs’, <https://vng.nl/> (2009)
 <<https://vng.nl/onderwerpenindex/onderwijs/onderwijshuisvesting/stichten-van-scholen-in-het-primair-en-speciaal-onderwijs>> [geraadpleegd 22 april 2018].
- Verhoeven, Monique, AMG Poorthuis en Monique Volman, *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2017).
- Verkuyten, Maykel, *The Social Psychology of Ethnic Identity* (Psychology Press 2004).
- Vermeulen, Hans, en Rinus Penninx, *Immigrant integration: the Dutch case* (2000).
- Verrips, Pieter, ‘De politieke partijen over de vrijheid van onderwijs’ (2017)
 <<http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/politiek.php>> [geraadpleegd 4 januari 2018].
- Veugelers, Wiel, Machteld Derriks en Ewoud de Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het Openbaar Onderwijs* (Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam i.s.m. SCO-Kohnstamm Instituut en Universiteit voor Humanistiek 2004).
- de Vijlder, F, en G de Jager, ‘Meervoudige publieke verantwoording in het onderwijs’, in: *Publieke verantwoording: regimes van inzicht en rekening bij de uitvoering van publieke taken* (Amsterdam: Boom 2005) 185–214.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2016-2017* (2016)
 <<http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2016-2017>> [geraadpleegd 14 december 2017].

- Wassenberg, Sabine, *Kinderlogica: filosoferen op een multiculturele school* (Rotterdam: Lemniscaat 2017).
- van de Wetering, Stella, en Arslan Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf* (Garant uitgevers 2013).
- de Wolff, A., *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving* (Kok 2000).
- Wursten, Dick, 'Godsdienstles op school. Tussen identiteit en openheid', *Kerkmozaïek* 31 (2010) 4-6.
- 'Zeeuws-Vlaanderen gaat de concurrentie aan met de Belgen', *Omroep Zeeland* (2017)
<<https://www.omroepzeeland.nl/nieuws/100981/Zeeuws-Vlaanderen-gaat-de-concurrentie-aan-met-de-Belgen>> [geraadpleegd 7 februari 2018].

Trefwoordenregister

- achterstandsleerlingen, 45
actief burgerschap, 186, 192
anonimiteit van de respondenten,
119, 138
Arabisch, 236
artikel 23, 78, 79
beeldende vorming, 251
begrenzing van het onderzoek, 108,
109, 110
behoefte aan islamitisch onderwijs,
59, 60, 78, 79, 80, 82
benoemingsbeleid, 191, 211, 213, 217,
218, 225
bewegingsonderwijs, 248, 250
bewust geen enkele vorm van
religieus onderwijs, 58
bijzonder onderwijs, 79
Bolkestein, Frits, 38, 42
boomstructuur, 142, 143, 144
Budak, 23
buurt, contact met de, 47, 81, 163,
186, 188, 190, 204, 207, 210, 220,
225
Carnaval, 168
coderen, 140, 141
attribuut code, 140
auto code, 141
open code, 140
sub code, 141
thematische code, 141
corporate identity strategy. *Zie*
identiteit
dansen, 248
de Wolff, Anneke, 98
deductieve analyse, 144
definitie van schoolidentiteit, 102
Dialogical Self Theory. *Zie* identiteit
dimensies van schoolidentiteit, 103
levensbeschouwelijke dimensie,
160, 162, 181, 182, 223
maatschappelijke dimensie, 183,
184, 192, 193
onderwijskundige dimensie, 247,
275
organisatorische dimensie, 220
pedagogische dimensie, 228, 273,
275
directeur, 172, 196, 198, 199, 200, 201,
202, 204, 205, 207, 208, 209, 214,
215, 217, 221, 223, 224, 225, 272,
273
diversiteit onder moslims, 47
dramatische vorming, 248
Driessen en Bezemer, 23
Dumasy, 23
educatief doel, 253
eerste generatie, 33, 41
Faber, Marike, 101
Fortuyn, Pim, 42
gebed (*salāt*), 162, 167, 174, 175
geboortedag van de Profeet. *Zie*
mawlīd
geestelijke stromingen, 62, 76
gesloten schoolconcept, 152, 153,
155, 180, 184, 190, 191, 192, 193,
196, 211, 213, 221, 223, 225, 240,
241, 254, 258, 267, 273, 276
gewenste identiteit, 104, 208, 274

gewichtenregeling (2006), 45
 godsdienstig vormingsonderwijs
 (GVO), 77
 godsdienstleerkracht, 165, 171, 172,
 173, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
 202, 204, 205, 206, 217, 223, 225,
 271
 godsdienstles, 58, 63, 64, 69, 70, 72,
 74, 171, 173, 174, 175, 177, 178,
 179, 180, 197, 224
 groepsidentiteit. *Zie* identiteit
ḥadīth, 176, 179, 251, 254, 257
 halfgestructureerde interviews, 92
 handen schudden, 178, 236, 245
 Hirsi Ali, Ayaan, 42
 homoseksualiteit, 245, 263, 267, 269,
 270, 275
 hoofddoek
 verplichten, 49, 50, 191, 237
 vrije keuze, 42
 humanistisch vormingsonderwijs
 (HVO), 77
 idem-pool, 99, 100
 identiteit, 93
 corporate identity strategy, 104
 Dialogical Self Theory, 97
 groepsidentiteit, 95
 social identity theory, 95
 identiteitscommissie, 170, 172, 204,
 205, 206, 207
 inductieve analyse, 144
 integratie met behoud van eigen
 identiteit, 32, 33, 37
 ipse-pool, 99, 100
 islamitisch godsdienstonderwijs op
 aanvraag (IGO), 35, 36, 77, 78
 islamitisch onderwijs
 België, 63, 64, 66, 67, 68, 75
 Duitsland, 69, 70, 72, 74, 75, 76
 islamitische institutionalisering, 34,
 38
 islamitische privéscholen, 60
 Islamitische Schoolbesturen
 Organisatie (ISBO), 44, 113, 114,
 120, 121, 122, 124, 205, 234, 254,
 270
 islamitische uitingsvormen, 36, 41,
 154
 jaren '00, 31, 44
 jaren '60, 30
 jaren '70, 30, 32, 33
 jaren '80, 30, 31, 33, 36, 37, 44
 jaren '90, 31, 37, 38, 39
 jaren 2000, 43
 kerndoelen, 252, 258, 275
 Kerst, 168
 kledingcode, 237, 238, 240, 250
 gebed, 238
 hoofddoek, 237
 kinderen, 238
 mannen, 237
 nagellak, 239
 vrouwen, 237
 Koningsdag, 167
 Koningssspelen, 169, 208
koranverzen. *Zie* sūra
 kwaliteitsmaatregelen
 analytische inductie, 145
 intercodeursbetrouwbaarheid,
 145
 open houding, 144
 peer debriefing, 145
 levende wezens, verbod op het
 afbeelden van, 251, 252, 253
 foto's, 258
 school- en pasfoto's, 252

levensbeschouwelijk onderwijs, 55
 Denemarken, 59, 60
 Duitsland, 58
 Groot-Brittannië, 56, 59
 Ierland, 57
 Zweden, 56
 Zwitserland, 58
 maatschappelijk debat over
 islamitisch onderwijs, 18
 maatschappelijke context, definitie
 van, 107
mawlid, 49, 50, 165, 166, 167, 224
 Moederdag, 167, 168
 monoreligieus christelijk onderwijs,
 57
 multireligieus onderwijs, 55
 muziek, 237, 254, 255, 258
 Muziek, 255
 muzikale vorming, 254, 258, 260
 anāshid, 257, 259, 260
 instrumenten, 261
 non-respons, 117
 Offerfeest (*'īd al-Adhā*), 163
 omgang tussen seksen, 230
 Onderwijs in allochtone levende
 talen (OALT), 45, 173
 Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur
 (OETC), 32, 173
 onderzoeksrollen, 133, 134
 ontzuiling, 34
 open schoolconcept, 152, 154, 155,
 179, 184, 186, 187, 190, 191, 193,
 197, 199, 211, 219, 221, 223, 225,
 240, 241, 246, 258, 266, 271, 273,
 276
 opvoedingsidealen, 231
 veranderen, 275
 verandering, 41
 ouderbetrokkenheid, 243
 pragmatisch schoolconcept, 153, 184,
 223
 PVV, 187
ramadān, 163, 164, 174
 regiofunctie, 243
 relevantie voor het onderwijs, 20
 Ricoeur, identiteitstheorie van, 99
 rituele wassing (*wudū*), 175
 scheiding tussen kerk en staat, 34
 schoolbestuur, 203, 204
 schoolconcept, 153, 197
 schoolkeuzemotieven moslimouders,
 82, 83
 segmenteren, 139
 segregatie, 30, 31, 42, 45, 154
 seksen scheiden, 191, 232, 234, 240,
 248, 249, 275
 seksuele diversiteit, 246, 262, 269,
 270, 271
 seksuele norm, 249, 262, 275
 opvoedingsidealen, 262
 verschuift, 263
 seksuele voorlichting, 262, 264, 265,
 266
 'Dokter Corrie', 267
 Shadid en Van Koningsveld, 22
 Sinterklaas, 168, 171, 223, 237
 smeekbede (*du'ā*), 162, 175
 sociaal-constructivisme, 89
 sociaal-wenselijkheid, 92, 136
 social identity theory. *Zie* identiteit
 Suikerfeest (*'īd al-Fiṭr*), 163
sūra, 175
 tendens richting een meer open
 schoolconcept, 155, 181, 225
 triangulatie, 90
 tweede generatie, 40

uitnodiging tot deelname aan het
onderzoek, 115
Vaderdag, 167, 168
veiligheid, gevoel van, 241, 244, 275,
276
veranderen
opvoedingsidealen, 241
vergelijkbare gemeente, 38, 46
verinnerlijking van islamitische
waarden, 41
verjaardagen, 168, 169, 237
verzadiging, punt van, 117
vrijheid van inrichting, 78
vrijheid van richting, 78
vrijheid van stichting, 78
weerstand tegen moslims/islam, 42
werkelijk beleefde identiteit, 105, 274
Wet op het basisonderwijs (WBO)
1992, 38, 44
wetenschappelijke relevantie, 21
Wilders, Geert, 42
zwemles, 248

Curriculum Vitae

Marietje Beemsterboer (1985) werd geboren in Beverwijk en ging naar de basisschool in Heemskerk en Castricum en was al vroeg gefascineerd door religie. Op haar middelbare school, het Bonhoeffer College in Castricum, volgde ze lessen Levensbeschouwing en werd haar fascinatie voor religie verder aangewakkerd. Na het behalen van haar havodiploma in



2002, startte ze de opleiding tot leerkracht basisonderwijs aan de Hogeschool IPABO in Alkmaar. Na haar diplomering in 2005 werkte ze als invalleerkracht en begon ze aan de Bacheloropleiding Geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam. Daar ontdekte ze al snel dat ze de kennis over religie het meest interessant vond. Dit was de aanleiding om een minor Wereldgodsdiensten aan de Universiteit Leiden te starten. In 2008 behaalde Marietje haar Bachelor-titel en startte zij aan de Masteropleiding Wereldgodsdiensten in Leiden. Van 2008 tot 2010 heeft zij naast die opleiding Geschiedenis gegeven aan de Hogeschool IPABO in Alkmaar en Amsterdam. Aan de Universiteit Leiden specialiseerde Marietje zich in 'Islam in het hedendaagse Westen' en deed ze verschillende onderzoeken naar moslims op de basisschool, zowel op islamitische scholen als op christelijke scholen. In 2011 diplomeerde zij cum laude waarna zij ging werken als leerkracht basisonderwijs op de Bosschool in Bergen en als docent Levensbeschouwing op het Bonhoeffer College. In 2013 ontving zij uit de handen van toenmalig Minister van Onderwijs, Jet Bussemaker, een promotiebeurs voor leraren. Sindsdien combineerde zij een promotieonderzoek naar islamitische basisscholen met een baan als leerkracht in het basisonderwijs.

Marietje Beemsterboer is sinds 2010 samen met Gerben de Wit. Samen zijn zij de trotse ouders van hun zoon Siem (2015) en in de zomer van 2018 verwachten zij een tweede kindje.

Bijlage 1: Interview vragenlijst

*Cursief verklaart de achtergrond of het doel van de vraag en beschrijft verwachtingen vooraf over de antwoorden.*³⁹⁴

Introductie

Allereerst wil ik benadrukken dat ik dit onderzoek niet in opdracht uitvoer maar uit eigen interesse en begeleid door de Universiteit Leiden. Het resultaat van het onderzoek zal wel openbaar worden gemaakt, maar daarin worden geen namen genoemd. Ik zal mij ervoor inzetten dat het ook niet mogelijk is om te herleiden welke leerkracht welke uitspraak heeft gedaan. Kortom: u zult later niet door een ander kunnen worden aangesproken op de uitspraken die u in dit interview doet. Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Als u nu of halverwege het gesprek liever wilt ophouden, kunt u dat altijd aangeven.

In het komende uur wil ik graag met u praten over de identiteit van de islamitische school waarop u werkt en de veranderingen die in de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden. Ik ben benieuwd naar uw mening en naar uw persoonlijk verhaal.

Om de gegevens goed te kunnen verwerken, zal dit gesprek op recorder worden opgenomen. De opname wordt na verwerking en analyse van de gegevens gewist.

Heeft u nog vragen, voordat we aan het onderzoek beginnen?

PERSONALIA

Leeftijd, geslacht, positie binnen de school (functie, hoe lang in dienst), godsdienst, opleiding. Emailadres waarop ik de respondent kan bereiken.

³⁹⁴ Cursieve delen van deze tekst waren niet aanwezig op de vragenlijsten die gebruikt zijn tijdens de interviews.

Gekeken wordt of niet-moslim leerkrachten meer of minder spanning ervaren en of niet-moslim leerkrachten de normen en waarden van de school eerder als algemeen menselijk bezien dan als islamitisch en vice versa.

ALGEMENE INFORMATIE SCHOOL (DIRECTIE)

Op basis van deze informatie kan in een later stadium worden gekeken of bepaalde gegevens over de school en de oprichting van grote invloed zijn op de praktische uitwerking van de identiteit.

Wat is de grondslag van de school? (religie, wetschool, etnische oriëntatie)

Hoeveel kinderen zitten er op school? Over hoeveel groepen zijn zij verdeeld? Uit hoeveel medewerkers bestaat uw team?

Kunt u iets vertellen over de buurt waarin de school staat? Heeft de school een buurtfunctie of komen de kinderen van ver?

Hoeveel identiteiten herbergt de school?

OPENINGSVRAAG

Kunt u een situatie uit de eigen lespraktijk beschrijven waarin u het gevoel had dat de identiteit van de school optimaal tot uiting kwam? Wilt u die situatie heel concreet beschrijven? Waarom vindt u dit zo'n goed voorbeeld?

Vraag uit: Cok Bakker, 'De levensbeschouwelijke biografie van de leerkracht' in: Chris H. M. Hermans, *De school als gemeenschap. Participerend organiseren van identiteit*. Damon 2003).

Deze vraagstelling sluit aan bij de identiteitsvisie van Paul Ricoeur zoals uitgelegd door Joost Dupont; hij stelt dat wat mensen de moeite van het vertellen waard vinden gelijk is aan het verhaal van de school. Dat soort verhalen maakt samen de identiteit van de school.

SCHOOLIDENTITEIT

Wat is kenmerkend voor deze school? Wat is volgens u een islamitische school? Is de identiteit van de school islamitisch in het algemeen of vooral

specifiek voor deze school? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

De eerste vraag hanteert een benadering van identiteit volgens Anneke de Wolff (dat wat kenmerkend is voor de school). De volgende vragen gaan meer op zoek naar de definitie van het concept islamitische school voor deze leerkracht en meer specifiek de schoolidentiteit van de bevroagde school.

Kunt u positieve en minder positieve ervaringen met de school beschrijven? Wat vindt u fijn/minder fijn? Waar loopt u tegen aan? Wat vindt u een grote kwaliteit van de school? Kunt u daarvan een concreet voorbeeld geven?

*Vragen uit: Joost Dupont, 'Identiteit ligt in de nuance van verhalen' in: Chris H. M. Hermans en Theo van der Zee, *Identiteit als verhaal van de school*. Damon 2009). Deze vraagstelling sluit aan bij de identiteitsvisie van Paul Ricoeur zoals uitgelegd door Joost Dupont; hij stelt dat wat mensen de moeite van het vertellen waard vinden gelijk is aan het verhaal van de school. Dat soort verhalen maakt samen de identiteit van de school.*

Is de identiteit van de school fysiek te herkennen in het schoolgebouw? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Islamitische scholen zijn de afgelopen jaren regelmatig negatief in het nieuws geweest. Onderneemt de school actief concrete activiteiten om het imago van islamitische scholen te verbeteren? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

AANNAME BELEID

Sommigen vinden dat kinderen op een islamitische school ook moslim moeten zijn. Hoe kijkt u daar tegen aan? En directie? En leerkrachten? En de ouders in de ouderraad? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Hiermee wil ik scherp krijgen waar voor de respondent de grens ligt van het passen bij de schoolidentiteit.

Wanneer past iemand niet op deze school? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Hiermee wil ik scherp krijgen waar voor de respondent de grens ligt van het passen bij de schoolidentiteit.

Wat verwacht de school van een leerkracht op het gebied van de islamitische levensbeschouwing? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Als u naar uw collega's kijkt, heeft u dan het gevoel dat u wat geloof betreft ongeveer dezelfde opvattingen heeft, of bent u erg anders? Hoe wordt er op school mee omgegaan als een collega een andere opvatting over geloof heeft? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Hiermee wil ik in kaart brengen hoe heterodox de school is in de beleving van de leerkracht? Voelt de leerkracht zich gesteund of een buitenbeentje?

LEVENSBSCHOUWELIJKE DIMENSIE

GODSDIENSTLES

Hiermee wil ik de inhoud van de godsdienstles en het verschil tussen de rol van de groepsleerkracht en die van de godsdienstles in kaart brengen.

Bent u aanwezig tijdens de godsdienstles? Wat weten de kinderen aan het einde van 8 jaar basisschool?

Wat wilt u persoonlijk dat de kinderen op school leren over de islam? Over andere godsdiensten? Sluit dat aan bij wat er in de praktijk gebeurt?

Is iedereen binnen het team het volgens u eens over de kernwaarden van de islamitische levensbeschouwing? Staat religie in iedere les centraal of is er een aparte ruimte in het programma voor religieus onderwijs? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Is er een godsdienstplan waarin de doelen voor het godsdienstonderwijs zijn vastgelegd? Kent u die? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Hoe gaat de school om met diversiteit binnen de islam? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Wat doet u als groepsleerkracht wanneer kinderen met vragen over islam of levensbeschouwing komen buiten de godsdienstles om? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Hierbij is bewust zowel gevraagd naar islam als naar levensbeschouwing. Gekeken wordt ook of respondenten daar onderscheid tussen maken. Gekeken wordt ook of de godsdienstleerkracht hier anders over denkt dan het team.

GODSDIENSTLES (voor godsdienstleerkracht)

Leren de kinderen Koran reciteren? Wordt daarbij ook aandacht besteed aan tekstbegrip? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Gebruikt u een methode voor het godsdienstonderwijs? Bent u daar tevreden over?

Wordt binnen het levensbeschouwelijk onderwijs gebruik gemaakt van kunst of afbeeldingen, koran vertellingen voor de jeugd en/of film? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

BIDDEN EN VIEREN

De eerste drie vragen in dit blok zijn geformuleerd om in kaart te brengen welke positie islamitische tradities hebben binnen de school.

Kunt u vertellen hoe het er aan toe gaat tijdens het middaggebed? Wie nemen deel aan het gebed? Wie niet? Wie leidt het gebed? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Heeft u duidelijk zicht op de manier waarop in verschillende groepen aandacht wordt besteed aan islam in de vorm van dagopeningen of andere vormen van bezinning? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Kunt u vertellen hoe het er aan toe gaat tijdens de Ramaḍān? Kunt u vertellen hoe de taken zijn verdeeld?

Kunt u vertellen hoe het er aan toe gaat tijdens ‘īd al-Fiṭr (Suikerfeest) en ‘īd al-Aḍḥā (Offerfeest)? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

De laatste twee vragen van dit blok zijn geformuleerd om de islamitische school te positioneren ten opzichte van niet-islamitische tradities.

Kunt u vertellen hoe het er aan toe gaat tijdens Kerst/Sinterklaas/Koningsdag? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Zijn er ook ouders/leerlingen die bewust niet deelnemen aan het gebed/feesten/vieringen? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

DIVERSITEIT

De vragen in dit blok zijn geformuleerd om de positie van de islamitische school te definiëren ten aanzien van diversiteit binnen én buiten de islam.

Kunt u zich een situatie/gebeurtenis herinneren waarbij verschillen in levensbeschouwing iets waardevols opleverde? Wat was daarvoor de aanleiding? Waar lag het aan? Welke rol speelde de leerkracht in dit voorbeeld?

Is de islamitische identiteit van de school van belang in de manier waarop u in de klas spreekt over hoe kinderen met elkaar en met andersdenkenden moeten omgaan? Wat vertelt u? Zijn er grenzen aan respect? Kunt u daar voorbeelden van geven?

Wordt naast aandacht aan de islamitische vorming ook aandacht besteed aan andere wereldgodsdiensten? Vanaf welke groep? Is daar een vaste methode voor? Organiseert de school excursies naar moskeeën, mandirs, tempels, synagogen en kerken? Wordt met kinderen een dialoog over religie gevoerd? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Op welke manier besteedt u aandacht aan de positie van islam binnen de Nederlandse samenleving? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

PEDAGOGISCHE DIMENSIE

WAARDENORIENTATIE

Komen volgens u de normen en waarden die de school uitdraagt direct voort uit de islam?

Heeft de school duidelijke school- en klassenregels? Wordt daarin verwezen naar de islam? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Kent de school kledingvoorschriften? Welke? Voor wie gelden deze regels? Ook voor jongens en mannen? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

SOCIAAL EMOTIONELE ONTWIKKELING

Welke methode wordt er gebruikt voor sociaal-emotionele ontwikkeling?

Wordt er een link gelegd tussen dat onderwijs en het godsdienstonderwijs?

Sommige islamitische basisscholen kiezen ervoor geslachten vanaf een bepaalde groep te scheiden. Vindt u dat wenselijk? Waarom? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Als u zelf een islamitische ouder zou zijn, zou u uw kind dan hier op school inschrijven?

ONDERWIJSKUNDIGE DIMENSIE

CONCRETE LESPROGRAMMA

Hoe groot is de rol van islam in de concrete invulling van het lesprogramma?

Taal? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Beeldende vorming? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Muziek? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Evolutietheorie? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Rekenen? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

MAATSCHAPPELIJKE DIMENSIE

SCHOOL EN OMGEVING

Is er contact met de ouders over de identiteit, waarden en normen en opvoeding? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

Is er contact met lokale geloofsgemeenschappen? Is dit sinds het bestaan van de school veranderd? Hoe ziet u de toekomst op dit gebied?

ORGANISATORISCHE DIMENSIE

Voor het bestuderen van de organisatorische dimensie zijn geen vragen opgenomen. Dit onderwerp komt altijd via de andere vragen ter sprake.

SLOT

Ik noem tot slot enkele woorden of zinnen. Kunt u zeggen wat er spontaan bij u opkomt als u die woorden of zinnen hoort?

Deze vraag kostte erg veel tijd en veel onderwerpen waren al tijdens het interview naar voren gekomen. In de praktijk heb ik deze vraag maar weinig gebruikt, alleen

wanneer ik een bepaald onderwerp aan het eind nog wilde aansnijden of wanneer een interview moeizaam verliep. In het laatste geval kon deze vorm van vragen het ijs breken omdat als het ware niet 'ik' de vraag stelde, maar 'iemand anders'.

- Ik ben zo bang dat mijn kind dan meteen met hoofddoek naar school moet.³⁹⁵
- Lopen die kinderen op een islamitische school geen achterstand op met de Nederlandse taal? Er zitten veel allochtone leerlingen op school.³⁹⁶
- Ik vind dat kinderen contact moeten leren maken andere geloven en culturen en hen begrijpen en respecteren. Ik wil dat moslims niet in een kloofje bij elkaar blijven, maar ook relaties en vriendschap met anderen sluiten.³⁹⁷
- Ik heb gezien dat kinderen op de islamitische basisschool al op jonge leeftijd gescheiden spelen op de speelplaats, en daar sta ik persoonlijk niet achter. Want [...] als het een taboe wordt om gemengd dingen te ondernemen wordt het [voor de kinderen] juist aantrekkelijk. Bovendien zijn de kinderen op de basisschool mijns inziens nog veel te jong om dingen gescheiden te doen.³⁹⁸
- Ik vind het bijna een plicht om mijn kind op een islamitische basisschool te doen of je moet ervoor kiezen dat je jouw kind zelf Arabisch gaat leren en sūra's.³⁹⁹

³⁹⁵ Hasna_real, "Kind naar een islamitische basisschool?" (12-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

³⁹⁶ Vrij naar Hasna_real, "Kind naar een islamitische basisschool?" (12-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

³⁹⁷ Vrij naar Meknesia_20 en Ranje 19, "Kind naar een islamitische basisschool?" (12 en 17-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

³⁹⁸ Vrij naar Saadia29, "Kind naar een islamitische basisschool?" (12-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

³⁹⁹ Vrij naar Zwangermeisje, "Kind naar een islamitische basisschool?" (13-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

- Je moet ervoor zorgen dat je de sfeer van de school aangenaam vindt. Wat volgens mij nog belangrijker is dat ze een goede basis voor de toekomst van je kinderen kunnen vormen. En om eerlijk te zijn vind ik dan niet dat het geloof het belangrijkste is voor een school. Geloofszaken daar kun je thuis ook heel veel aan doen.⁴⁰⁰

Ik ben aan het einde van mijn vragenlijst gekomen. Heeft u nog iets gemist of wilt u iets toevoegen?

Kent u nog iemand anders die werkzaam is in het islamitisch onderwijs en misschien deel zou willen nemen aan dit onderzoek?

⁴⁰⁰ Vrij naar Loulou M, "Kind naar een islamitische basisschool?" (27-01-2005), te raadplegen op: <http://forums.marokko.nl/archive/index.php/t-461968.html>

Bijlage 2: Codelijst/boomstructuur

- (1) **Levensbeschouwelijke dimensie**
- (2) - inrichting van de school
- (3) . - liberaal vs strikt
- (3) . - orthodox
- (3) . - verschil tussen scholen
- (2) - godsdienstles
- (3) . - godsdienstles
- (4) . . - omgaan met andersdenkenden
- (4) . . - godsdienstles:doel
- (5) . . . - godsdienstles doel: basiskennis islam
- (4) . . - godsdienstonderwijs op basis van vertrouwen
- (4) . . - godsdienstles: nav actualiteit
- (4) . . - godsdienstles:methode
- (4) . . - godsdienstles: jonge kinderen
- (3) . - verhalen
- (2) - uitzondering kleuters
- (2) - dagopening
- (2) - koran
- (2) - vrijdag
- (2) - overlevering
- (2) - Feesten
- (3) . - Feesten: Nederlands
- (4) . . - Nederlandse feesten
- (4) . . - kerst
- (4) . . - sinterklaas
- (4) . . - koningsspelen
- (4) . . - carnaval
- (4) . . - Pasen
- (4) . . - Moederdag
- (4) . . - verjaardag
- (4) . . - Sint-Maarten

- (4) . . - Nederlandse feesten: thuis wel
- (3) . - feesten/vieringen: islamitisch
- (4) . . - 'id al fitr
- (4) . . - 'id al adha
- (4) . . - Ramadan
- (5) . . . - vasten
- (4) . . - mawlid
- (4) . . - heiligenavond
- (3) . - feesten/vieringen: anders
- (4) . . - divali
- (2) - Islam
- (3) . - diversiteit binnen islam
- (4) . . - Turkse islam
- (5) . . . - diyanet
- (5) . . . - milligorus
- (5) . . . - Turkse overheid
- (4) . . - Marokkaanse islam
- (4) . . - verschil Turks / Marokkaans
- (5) . . . - turkse school
- (4) . . - Egyptische mensen
- (4) . . - Somaliërs
- (4) . . - wetschool
- (5) . . . - salafisme
- (4) . . - verschil tussen cultuur en islam
- (4) . . - mystiek
- (5) . . . - soefi
- (4) . . - Nederlandse islam
- (4) . . - bekeerling
- (3) . - radicaliseren
- (3) . - islam zegt/islam schrijft voor
- (2) - bidden
- (3) . - gebed
- (4) . . - salat
- (4) . . - hoofddoek: salat
- (3) . - bidden voor het eten

- (3) . - wudu
- (3) . - dua
- (3) . - soera
- (2) - rituelen
- (2) - hadith
- (2) - Arabisch
- (2) - vragen islam buiten godsdienstles
- (2) - islamonderwijs in de moskee
- (2) - dood
- (3) . - leven na de dood
- (3) . - zelfmoord
- (1) **Maatschappelijke dimensie**
- (2) - aanpassingen tbv maatschappelijke context
- (3) . - maatschappelijke context
- (3) . - educatief verantwoord
- (3) . - integratie
- (3) . - buurt
- (3) . - leertijdverlenging
- (3) . - normen en waarden
- (4) . . - normen en waarden: algemeen
- (5) . . . - welkom
- (5) . . . - respect
- (5) . . . - begroeting
- (4) . . - normen en waarden: botsing
- (4) . . - normen en waarden: islamitisch
- (5) . . . - gastvrijheid
- (5) . . . - hand schudden
- (5) . . . - kuisheid
- (5) . . . - warmte
- (5) . . . - voedselvoorschriften
- (5) . . . - eer
- (5) . . . - hygiëne
- (6) - toilet
- (5) - haram
- (6) - alcohol

- (6) - varken
- (6) - applaudisseren
- (5) . . . - halal
- (5) . . . - scheiden seksen
- (4) . . - normen en waarden: westers
- (5) . . . - mondigheid
- (5) . . . - westerse samenleving
- (5) . . . - assertiviteit
- (6) - assertiviteit: niet van huis uit
- (4) . . - omgaan met andersdenkenden
- (5) . . . - jesus
- (4) . . - normen en waarden: islamitisch sausje
- (3) . - Wilders
- (3) . - segregatie
- (3) . - vrijheid van meningsuiting
- (3) . - voortgezet onderwijs
- (3) . - toekomst
- (3) . - omslag van vorm naar inhoud
- (4) . . - lippendienst
- (3) . - schoolkamp
- (3) . - schoolreis
- (3) . - spanning tussen oude waarden en moderniteit
- (3) . - maatschappelijke dimensie
- (3) . - spanning tussen islam en het westen
- (4) . . - westerse samenleving
- (3) . - mensbeeld
- (3) . - contact met de omgeving
- (3) . - huiswerkbegeleiding
- (3) . - actualiteit
- (3) . - overheid
- (4) . . - wet
- (2) - aanpassingen tbv islam
- (3) . - vorm: accent op...
- (3) . - ouder als beschermer van identiteit
- (3) . - contact moskeegemeenschap

- (3) . - nadruk op islam
- (3) . - identiteit beschermen
- (3) . - continurooster
- (3) . - schoolreis
- (3) . - Surinaamse leerkrachten
- (3) . - schoolkamp
- (2) - Imago school
- (3) . - imago
- (3) . - beeldvorming: negatief
- (3) . - vooroordelen
- (2) - aansluiting school en thuis
- (3) . - thuis
- (3) . - Nederlandse feesten: thuis wel
- (3) . - muziek: thuis wel
- (2) - artikel 23
- (3) . - openbaar onderwijs
- (3) . - godsdienstvrijheid
- (2) - pr
- (3) . - media
- (1) **Pedagogische dimensie**
- (2) - omgangsvormen
- (3) . - scheiden seksen
- (4) . . - flirten
- (4) . . - knuffelen/aanraken
- (4) . . - burqa
- (4) . . - niqaab
- (4) . . - scheiden seksen: ouders
- (4) . . - zwemmen: gescheiden seksen
- (3) . - werkreglement
- (4) . . - werkreglement: nadruk op regels
- (3) . - school- en klassenregels
- (3) . - kledingcode
- (4) . . - hoofddoek
- (5) . . . - hoofddoek bij leerlingen
- (5) . . . - hoofddoek: niet verplicht

- (6) - hoofddoek: niet verplicht bij kinderen
- (5) - hoofddoek bij niet-islamitische leerkrachten
- (5) - hoofddoek bij islamitische leerkrachten
- (5) - hoofddoek: salat
- (4) - nagellak
- (2) - islam als motivatie
- (3) - islam als argument tot cognitieve kennis
- (3) - islam als motivatie voor gewenst gedrag
- (4) - verinnerlijking van islamitische waarden
- (2) - schoolpopulatie
- (3) - kinderen: niet-islamitisch
- (3) - sociaal zwakke positie
- (3) - assertiviteit
- (4) - assertiviteit: niet van huis uit
- (3) - wijzijn
- (3) - ikben
- (3) - onze kinderen
- (3) - achterstand
- (4) - taalachterstand
- (3) - islamonderwijs in de moskee
- (3) - orthodoxe school
- (3) - roomser dan de paus
- (3) - schoolpopulatie: invloed op identiteit
- (3) - vergelijkbaar andere religieuze scholen
- (2) - kleine school
- (2) - waarde islamitisch onderwijs
- (3) - veiligheid
- (3) - integratie met behoud van identiteit
- (4) - trots op eigen identiteit
- (2) - islamitische pedagogiek
- (2) - autonomie
- (2) - sfeer
- (2) - taboe
- (1) **Onderwijskundige dimensie**
- (2) - geestelijke stromingen

- (3) . - jesus
- (2) - actief burgerschap
- (2) - creatieve vorming
- (3) . - muziek
- (4) . . - anasheed
- (4) . . - muziek: thuis wel
- (3) . - cultuureducatie
- (4) . . - theater
- (3) . - drama
- (3) . - dansen
- (3) . - beeldende vorming
- (4) . . - levende wezens
- (5) . . . - foto's
- (2) - Natuur
- (3) . - evolutietheorie
- (3) . - varken
- (3) . - seksuele voorlichting
- (4) . . - homoseksualiteit
- (4) . . - puberteit
- (4) . . - ongesteld
- (4) . . - verliefdheid
- (3) . - onderwijs over het lichaam
- (2) - bewegingsonderwijs
- (3) . - zwemmen
- (4) . . - zwemmen: gescheiden seksen
- (3) . - gym
- (2) - Nederlandse taal
- (3) . - nt2
- (3) . - taal
- (3) . - taalachterstand
- (3) . - woordenschat
- (2) - rekenen: invloed islam op...
- (2) - sociaal emotionele ontwikkeling
- (3) . - vreedzame school
- (3) . - aglaaq

- (3) . - combinatie sociaal-emotionele vorming en islam
- (4) . . - sociaal emotionele vorming en islam: niet samen
- (3) . - zelfvertrouwen
- (2) - invloed islam op onderwijs
- (1) **Organisatorische dimensie**
- (2) - Contact met de omgeving
- (3) . - contact moskeegemeenschap
- (4) . . - moskee
- (4) . . - contact moskeegemeenschap: nee
- (3) . - invloed buitenlandse politiek
- (3) . - brede school
- (3) . - open dag
- (3) . - vriendschapsscholen
- (3) . - excursie
- (2) - kwaliteitszorg
- (3) . - opbrengsten
- (3) . - kerndoelen
- (3) . - kwaliteit
- (3) . - basisarrangement
- (3) . - inspectie
- (3) . - passend onderwijs
- (3) . - zorg
- (3) . - excellente school
- (3) . - zwakke school
- (2) - nieuwe school stichten
- (2) - Visie op scholing
- (2) - aannamebeleid
- (3) . - aannamebeleid: leerlingen
- (3) . - aannamebeleid: personeel
- (4) . . - motivatie werken islamitisch onderwijs
- (4) . . - leerkrachten: moslim wenselijk?
- (4) . . - leerkrachten: niet-islamitisch
- (5) . . . - niet-moslim
- (5) . . . - niet-moslim: bronnen islamitische kennis
- (5) . . . - niet-moslim: respect voor islam

- (4) . . - leerkrachten: islamitisch
- (5) . . . - leerkracht: moslim: kwetsbaar
- (4) . . - eis personeel
- (5) . . . - affiniteit met islam
- (5) . . . - eis personeel: basiskennis
- (3) . - aannamebeleid: bestuurders
- (4) . . - moeilijke goede bestuurders vinden
- (3) . - functiemix
- (2) - beleid
- (3) . - verschil beleid op papier en in de praktijk
- (3) . - directeur als beschermer van identiteit
- (3) . - identiteitscommissie
- (3) . - stichting/bestuur als beschermer van identiteit
- (3) . - leerkrachten als beschermer van identiteit
- (4) . . - islamitische leerkrachten als beschermer van identiteit
- (3) . - godsdienstleerkracht als beschermer van identiteit
- (3) . - omslag van vorm naar inhoud
- (3) . - pragmatisch
- (3) . - tijdsdruk
- (3) . - ouder als beschermer van identiteit
- (4) . . - klacht
- (3) . - bronnen
- (3) . - niet-moslim: bronnen islamitische kennis
- (3) . - educatief verantwoord
- (4) . . - verantwoording
- (2) - continuooster
- (2) - fysieke identiteit
- (2) - ISBO
- (3) . - bestuur: fouten
- (3) . - financieel wanbeleid
- (2) - stichting/bestuur
- (3) . - bovenschools
- (3) . - stichting/bestuur als beschermer van identiteit
- (3) . - visie op scholing

- (3) . - fusie
- (3) . - éénpitter(s)
- (3) . - identiteit en kwaliteit
- (3) . - bestuur
- (2) - team
- (3) . - godsdienstleerkracht
- (3) . - directeur
- (3) . - gemotiveerd team
- (3) . - team: divers
- (2) - regiofunctie
- (2) - ouderbetrokkenheid
- (3) . - oudertevredenheid
- (3) . - ouders
- (3) . - ouderavond
- (1) **Geschiedenis islamitische basisscholen (tbv hoofdstuk 2)**
- (2) - gezinshereniging
- (2) - OALT
- (2) - oprichting eerste scholen
- (2) - omslag van vorm naar inhoud
- (2) - verschil eerste en tweede generatie
- (1) **Internationaal (tbv hoofdstuk 3)**
- (2) - Duitsland
- (2) - grensscholen
- (2) - België

SERIE ISLAM IN VERANDERING

In deze reeks verschijnen titels over de moslimcultuur in brede zin die relevant zijn voor het maatschappelijke ontwikkeling van de islam en het debat hierover. Daaronder vallen ook thema's die in de doorsnee media gewoonlijk onderbelicht blijven.

REDACTIERAAD:

Drs. Farid Azarkan (SMN), Dr. Marjo Buitelaar (RUG), Prof. dr. Dick Douwes (EUR), Dr. Nico Kaptein (Univ. Leiden), Dr. Umar Ryad (KU Leuven), Prof. dr. Thijl Sunier (VU), Prof. dr. Gerard Wiegers (UvA), Dr. Sami Zemni (Univ. Gent).

KERNREDACTIE:

Dr. Martijn de Koning (Radboud Univ.), Dr. Joas Wagemakers (Radboud Univ.), Drs. Freek van der Steen (Uitg. Parthenon).

Reeds verschenen in de serie:

Salafisme. Utopische idealen in een weerbarstige praktijk. Martijn de Koning, Joas Wagemakers en Carmen Becker, 252 pag., € 29,90, ISBN 9789079578504.

Islam in verandering. Vroomheid en vertier onder moslims binnen en buiten Nederland, Joas Wagemakers, Martijn de Koning (red.), 336 pag., € 29,90, ISBN 9789079578795.