



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Beemsterboer, M.M.

### Citation

Beemsterboer, M. M. (2018, June 12). *Islamitisch basisonderwijs in Nederland. Islam in verandering*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/62775>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/62775>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

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

# 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,<sup>191</sup> 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*.<sup>192</sup> 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

---

<sup>191</sup> 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.

<sup>192</sup> 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'.<sup>193</sup>

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.<sup>194</sup> Zoals ook iedere boodschap door de mens wordt geconstrueerd afhankelijk van de vertelsituatie, het publiek, individuele perspectieven en machts- en autoriteitsverhoudingen.<sup>195</sup> 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.

---

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

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

<sup>195</sup> 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.<sup>196</sup> 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.<sup>197</sup> 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.<sup>198</sup> 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

---

<sup>196</sup> Evers, *Kwalitatieve analyse*, 132.

<sup>197</sup> 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.

<sup>198</sup> 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.<sup>199</sup> 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.

---

<sup>199</sup> 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.<sup>200</sup> 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-

---

<sup>200</sup> 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.<sup>201</sup> 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 hij<sup>202</sup> 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

---

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

<sup>202</sup> 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.<sup>203</sup>

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

---

<sup>203</sup> 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.<sup>204</sup> De 'Dialogical Self Theory' stelt zich het individu voor als een samenspel van *stemmen* die afhankelijk van tijd en plaats de boventoon voeren.<sup>205</sup>

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

---

<sup>204</sup> 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.

<sup>205</sup> 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.*<sup>206</sup>

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

---

<sup>206</sup> 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.<sup>207</sup> 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*.<sup>208</sup> 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, schaart 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.<sup>209</sup> De *ipse-pool* heeft de capaciteit om de *idem-pool* (het karakter) te veranderen. Gelijktijdig biedt de *idem-pool* weerstand aan deze veranderingsdrang

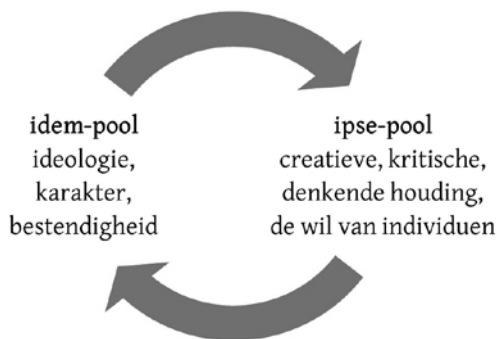
---

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

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

<sup>209</sup> 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.<sup>210</sup>



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.*

---

<sup>210</sup> 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’.<sup>211</sup> 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.<sup>212</sup> Het gegeven dat beide krach-

---

<sup>211</sup> 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.

<sup>212</sup> 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.*

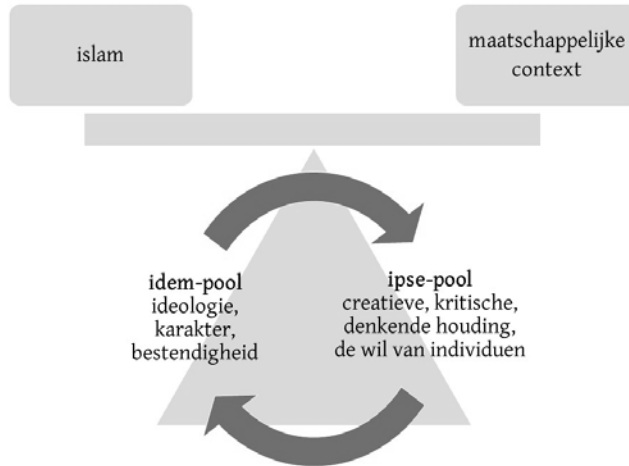
Die definitie bevat nu drie verschillende invalshoeken:

<b>Groepsidentiteit</b>	<i>Social Identity Theory</i>	<i>Continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben</i>
<b>Individuele identiteit</b>	<i>Dialogical Self Theory</i>	<i>De creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school</i>
<b>Schoolidentiteit</b>	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.<sup>213</sup> 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*’.<sup>214</sup> 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*’.<sup>215</sup> 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

---

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

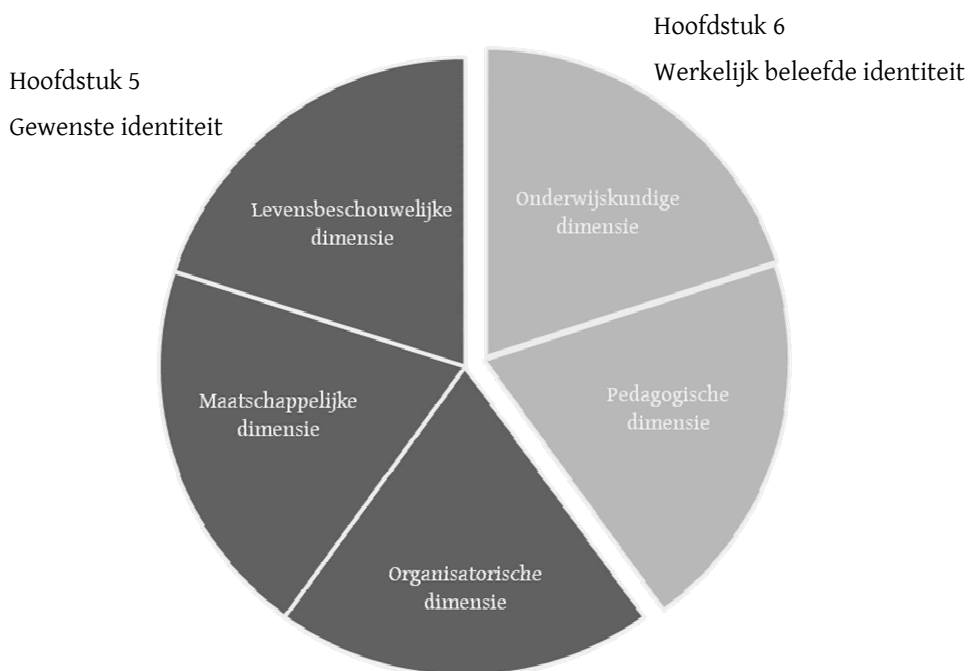
<sup>214</sup> Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr), *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs (Brochure A)* (Den Haag: NKSr 1989).

<sup>215</sup> 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.<sup>216</sup> 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-

---

<sup>216</sup> 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 onderwijshoud 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.<sup>217</sup> Die overweging is

---

<sup>217</sup> 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 dicht 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.<sup>218</sup>

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,

---

<sup>218</sup> 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.<sup>219</sup>

#### 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

---

<sup>219</sup> 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.<sup>220</sup> Daarnaast zegt het leerlingaantal iets over de vitaliteit en soliditeit van de school als organisatie.<sup>221</sup> In de selectie van scholen wilde ik zowel grote als kleine scholen vertegenwoordigd zien.

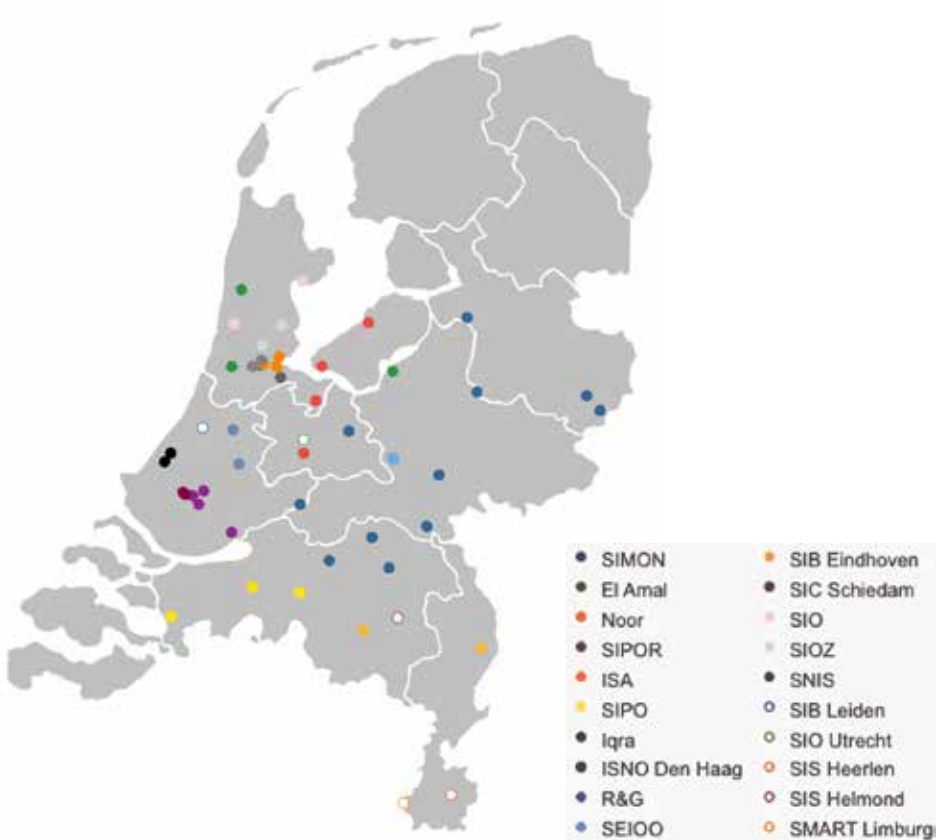
*Sociaalgeografische factoren* kunnen hun invloed hebben op een school. Ter indicatie van de geografische spreiding, geeft Figuur 7 een overzicht van het aantal islamitische basisscholen in 2018 bij het verschijnen van deze studie. De identiteit van een school in de Randstad kan verschillen van die van 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.<sup>222</sup>

---

<sup>220</sup> 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).

<sup>221</sup> 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.

<sup>222</sup> 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 2017<sup>223</sup>

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.

<sup>223</sup> 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.<sup>224</sup> 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

---

<sup>224</sup> 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 identiteitscommissie<sup>225</sup> 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).<sup>226</sup> Het

---

<sup>225</sup> 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.

<sup>226</sup> 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.<sup>227</sup> 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.<sup>228</sup> 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.<sup>229</sup> 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-

---

<sup>227</sup> 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.

<sup>228</sup> Hak, ‘Theorie toetsen in kwalitatief onderzoek’.

<sup>229</sup> *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.<sup>230</sup>

#### *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.<sup>231</sup> 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.

---

<sup>230</sup> Vanwege de belofde 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'.

<sup>231</sup> 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.<sup>232</sup> 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.<sup>233</sup>

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

---

<sup>232</sup> 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/personeelpo/leeftijd-personeel>> [geraadpleegd 5 augustus 2016].

<sup>233</sup> Cijfers zijn openbaar toegankelijk via [scholenopdekaart.nl](http://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.<sup>234</sup>

#### *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.<sup>235</sup>

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

---

<sup>234</sup> 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.

<sup>235</sup> 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 directie-functie 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.<sup>236</sup> 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.

---

<sup>236</sup> 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.<sup>237</sup>

---

<sup>237</sup> 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 respondenten<sup>238</sup>

	Aantal (N=75)	
Functie <sup>239</sup>	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

<sup>238</sup> 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'.

<sup>239</sup> 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 <sup>240</sup>	6
8. Land van herkomst ouders <sup>241</sup>	Nederland	30
	Marokko	16
	Turkije	18
	Suriname	6
	Overig/onbekend	5

---

<sup>240</sup> 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.

<sup>241</sup> 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)<sup>242</sup>

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

<sup>242</sup> 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 leerling-aantal	Klein (< 100) <sup>243</sup>	11	Klein (< 100)	4
	Middelgroot (100-250) <sup>244</sup>	22	Middelgroot (100-250)	7
	Groot (>250)	16	Groot (>250)	8
Stichting <sup>245</sup>	SIPO	3	SIPO	1

<sup>243</sup> 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).

<sup>244</sup> 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 <sup>246</sup>	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-

---

<sup>245</sup> 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'.

<sup>246</sup> 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 masteronderzoek<sup>247</sup> 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.<sup>248</sup> 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.<sup>249</sup> 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).

---

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

<sup>248</sup> 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.

<sup>249</sup> 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.<sup>250</sup> De ontwikkeling van de rol

---

<sup>250</sup> 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.<sup>251</sup> 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.<sup>252</sup>

---

<sup>251</sup> Smaling en De Boer, *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*, 81, 85.

<sup>252</sup> 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 onverstaaenbaarheid. 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.<sup>253</sup> Om duidelijk te maken welke analysetechnieken zijn gebruikt en met welk doel, wordt in deze paragraaf uitgebreid verslag gedaan van het analyseproces.<sup>254</sup>

### 4.7.1 Segmentering

Voorafgaand aan de daadwerkelijke analyse zijn de ruwe data gesegmenteerd.<sup>255</sup> 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

---

<sup>253</sup> Evers, *Kwalitatieve analyse*, 17.

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

<sup>255</sup> *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 codes<sup>256</sup>: attribuut codes, open codes, thematische codes, auto codes en sub codes.<sup>257</sup>

*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.<sup>258</sup> Voorbeelden zijn: 'islam zegt' of 'islam schrijft voor'<sup>259</sup>, 'onze kinderen' en 'wij zijn'.

---

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

<sup>257</sup> 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.)

<sup>258</sup> Ibid., 81.

<sup>259</sup> 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.<sup>260</sup> 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 'aannebeleid' 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).

---

<sup>260</sup> 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.<sup>261</sup> 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

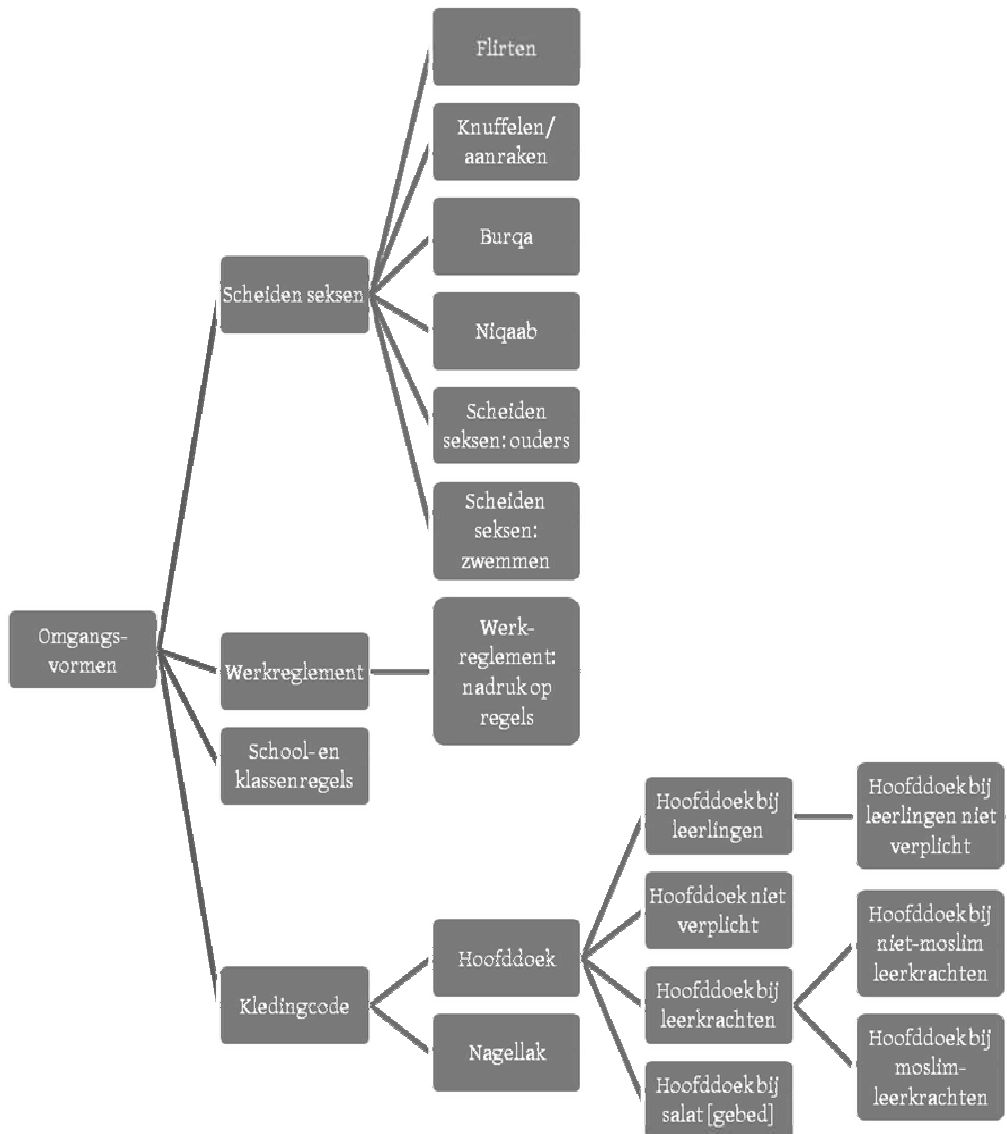
3-10 jaar onderrwijservaring, 3-10 jaar op deze school

codes: kledingcode

---

<sup>261</sup> 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*).<sup>262</sup> 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

---

<sup>262</sup> 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.