



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

6



6 Van gewenste naar werkelijk beleefde identiteit

In het vorige hoofdstuk werden drie dimensies besproken die hoofdzakelijk betrekking hadden op het denken *over* identiteit: de levensbeschouwelijke-, de maatschappelijke- en de organisatorische dimensie. Het eindresultaat van die drie dimensies is vooral het scheppen van kaders: een *gewenste identiteit*. In dit hoofdstuk worden de twee dimensies besproken die betrekking hebben op een *werkelijk beleefde identiteit*: de *pedagogische dimensie* en de *onderwijskundige dimensie*.

6.1 Pedagogische dimensie

Onder de pedagogische dimensie van schoolidentiteit vallen de pedagogische visie en de opvoedingstaken die de school voor haar rekening neemt, waaronder de overdracht van normen en waarden.³²² De opvoedingsidealen die gebruikelijk zijn in de Nederlandse maatschappij enerzijds en die van ouders met een migratieachtergrond die een groot deel van de schoolpopulatie vormen³²³ anderzijds, verschillen in hun doelstellingen. Beide cul-

³²² Geurt van Hardeveld onderscheidt in zijn proefschrift drie elementen die vallen onder de pedagogische dimensie: 1) de mate van individueel onderwijs (individualiteit), 2) de betrokkenheid bij de samenleving en 3) de mate waarin de school opvoedingstaken voor haar rekening neemt. Het eerste punt wordt in dit onderzoek niet meegenomen omdat het niet relevant wordt geacht voor beantwoording van de hoofdvraag. Het tweede punt is in dit onderzoek uitgewerkt in een aparte dimensie die in paragraaf 5.2 centraal stond. Het derde punt vormt binnen dit onderzoek de kern van de pedagogische dimensie. (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwam*, 59, 123.)

³²³ Niet alle kinderen die zijn ingeschreven op een islamitische basisschool hebben een migratieachtergrond. De vraag is bovendien hoeveel generaties de term 'migratieachtergrond' met zich mee dragen. Er is echter geen longitudinaal onderzoek naar de verandering van opvoedingspraktijken en zeker geen onderzoek dat

turen hanteren een eigen normatief kader; de Nederlandse opvoeding richt zich op autonomie, individualisme en assertiviteit; de opvoeding door ouders met een migratieachtergrond richt zich traditioneel op morele ontwikkeling, loyaliteit aan de groep en trouw aan de (religieuze) autoriteit.³²⁴

Onder invloed van de Nederlands maatschappelijke context bewegen de opvoedingsdoelen van ouders met een migratieachtergrond in opeenvolgende generaties zichtbaar richting de Nederlandse opvoedingsidealen.³²⁵ Uitzondering daarop vormt de vrijheid in de omgang met ouderen en de vrije omgang tussen seksen die de Nederlandse cultuur kent. Vooral de vrije seksuele norm in de Nederlandse maatschappij blijft een struikelblok voor ouders met een migratieachtergrond.³²⁶ Een groot deel van de spanningsgebieden die in de interviews naar voren kwam, is terug te brengen tot controverse rond de seksuele norm. De gemoederen kunnen daarbij hoog oplopen, omdat enerzijds de ouders op dit punt bewust vast willen houden aan hun traditionele waarden en anderzijds de Nederlandse sa-

de opvoedingspraktijken van verschillende islamitische groepen vergelijkt met die van ouders met een Nederlandse achtergrond. Wel zijn in de onderzoeken die aan het eind van deze noot worden genoemd patronen te herkennen in opvoedingspatronen van gezinnen met Marokkaanse en Turkse oorsprong. Deze kunnen niet één-op-één worden gegeneraliseerd naar de schoolpopulatie van islamitische basisscholen, maar geven wel degelijk inzicht in de spanningsgebieden die zich op islamitische basisscholen concentreren. De conclusies uit deze onderzoeken zijn bovendien voor de brede schoolpopulatie nooit tegengesproken in de interviews. (Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*; Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad'; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*; Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*; De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*; Eldering, *Cultuur en opvoeding*; Pels, *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*.)

³²⁴ Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54.

³²⁵ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', 213–215.

³²⁶ *Ibid.*, 216.

menleving steeds kritischer wordt en aanpassing aan de ‘Nederlandse’ normen en waarden eist.³²⁷

Omdat islamitische basisscholen zowel willen aansluiten bij de thuissituatie van leerlingen als leerlingen willen voorbereiden op een toekomst in Nederland, werkt de spanning rond de seksuele norm door in de scholen. Hoe deze spanning tot uiting komt en hoe islamitische basisscholen met die spanning omgaan, wordt in deze paragraaf beschreven. Daarbij concentreert dit onderzoek zich op de beantwoording van twee subvragen:

- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Bij het beschrijven van de spanning rond de seksuele norm worden twee thema’s concreet uitgewerkt: onderscheid en de omgang tussen seksen (6.1.1) en de daarmee samenhangende kledingcode (6.1.2) die op alle islamitische basisscholen aanwezig is. In paragraaf 6.1.3 wordt het gevoel van veiligheid beschreven waarin islamitische basisscholen voorzien en wordt toegelicht op welke manier scholen die veiligheid gebruiken. In paragraaf 6.1.4 tenslotte, wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de pedagogische dimensie kort samengevat.

6.1.1 Gedragscode: onderscheid en de omgang tussen seksen

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken is de islamitische identiteit van de school merkbaar in de manier waarop wordt omgegaan met het onderscheid en de omgang tussen seksen; het is niet overal direct zichtbaar maar op alle scholen is bewust nagedacht over de momenten en de manier waarop mannen en vrouwen contact met elkaar hebben. Op de

³²⁷ Trees Pels en Froukje Demant, ‘Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland’, *Pedagogiek* 26 (2006) 157–171.

meeste scholen zijn dergelijke afspraken door de school of stichting schriftelijk vastgelegd in een ‘gedragscode’ waar men zich bij onenigheid op kan beroepen. De gedragscode wordt vooral overlegd tijdens de sollicitatieprocedure en bij inschrijvingsgesprekken met nieuwe ouders. In de dagelijkse praktijk wordt de gedragscode echter niet zo streng gehandhaafd.

De islamitische leerstellingen schrijven voor dat mannen en vrouwen buiten familie en gezin een gepaste afstand bewaren tot personen van de andere sekse en niet-noodzakelijk contact vermijden. Vanuit die traditie horen vooral meisjes zich eerbaar te gedragen en bescheiden op te stellen.³²⁸ Sterk verwant aan deze voorschriften, zijn de traditionele man-vrouw verhoudingen en rolpatronen; de vrouw is verantwoordelijk voor de opvoeding van de (jonge) kinderen en het huishouden en de man zorgt voor de kostwinning en de morele opvoeding van met name de zonen in het gezin.³²⁹

Deze traditionele visie is niet zonder meer de praktijk in alle islamitische gezinnen in Nederland. Net als de opvoedingsidealen verschuiven ook de traditionele man-vrouw verhoudingen geleidelijk in de richting van de Nederlandse maatschappelijke context.³³⁰ Islamitische vrouwen huwen in Nederland tegenwoordig op latere leeftijd, krijgen minder kinderen, volgen langer onderwijs en werken vaker buitenshuis; mannen nemen vaker deel aan het huishouden en het gezinsleven. Nederlandse moslim jongeren achten de seksen tegenwoordig wel gelijkwaardig, maar niet gelijk.³³¹ De islamitische basiswaarden met betrekking tot huwelijk en gezin blijven

³²⁸ Karen Phalet en Jessika ter Wal, *Moslim in Nederland* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2004) 51–52; Froukje Demant, *Islam is inspanning. De beleving van de islam en de sekseverhoudingen bij Marokkaanse jongeren in Nederland* (Verwey-Jonker Instituut 2005) 33–36, 72; Shadid en Van Koningsveld, *Moslims in Nederland*, 128–137.

³²⁹ Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 99.

³³⁰ Entzinger en Doureljin, *De lat steeds hoger*, 139.

³³¹ De Koning, *Zoeken naar een “zuivere” islam*, 179.

daarom onveranderd, zoals de waarde die wordt gehecht aan het moederschap en het feit dat meisjes van onbesproken gedrag behoren te zijn.³³²

De traditioneel islamitische visie op man-vrouw verhoudingen en de bijbehorende rolpatronen, manifesteert zich ook in de wensen die ouders hebben richting de islamitische basisschool. Zo gaf een zeer groot aantal respondenten aan dat zich regelmatig ouders melden die zich zorgen maken over vrij contact tussen jongens en meisjes vooral in de bovenbouw.³³³ Deze ouders zijn in de minderheid maar laten niettemin ieder jaar van zich horen.

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken zijn er ouders die het prettig zouden vinden en voor wie het veiliger zou voelen wanneer de kinderen in sekse-gescheiden klassen zitten of in sekse-gescheiden rijen. Maar feitelijk is dit op slechts een enkele school het geval.³³⁴ Op de meeste islamitische basisscholen zitten jongens en meisjes juist bewust gemengd in de schoolbanken. Respondenten op deze scholen geven aan dat het schoolbeleid is om kinderen juist te leren in hun gedrag gepaste afstand te bewaren en gelijktijdig samen te werken. Dit streven ontwikkelden de scholen mede omdat de maatschappelijke context daarom vraagt:

³³² Phalet en Ter Wal, *Moslim in Nederland*, 51–52; Demant, *Islam is inspanning*, 33–36, 72; De Koning, *Zoeken naar een “zuivere” islam*, 189.

³³³ Ouders en leerkrachten maken bij het scheiden van seksen een duidelijk onderscheid tussen jonge en oudere kinderen. De grens ligt theologisch op het moment waarop een kind onderscheid kan maken tussen goed en kwaad en man en vrouw (*mumayyiz*). Theologen leggen die grens vaak rond 7 jaar en in de praktijk gaven respondenten aan dat ouders vanaf de bovenbouw, waarin de kinderen meestal 8 jaar of ouder zijn, vragen gaan stellen. (Adibah Sulaiman, Ezad Azraai Jamsari en Noorsafuan Che Noh, ‘Islamic Environment in Child Development According to the Views of Imam al-Ghazali’, *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5 (2014) 33–39; P. Bearman e.a., ‘Bāligh’, in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).

³³⁴ Op maximaal 3 van de 52 islamitische basisscholen die Nederland anno 2018 kent, zitten kinderen in de bovenbouw in sekse-gescheiden klassen. Op 3 van de 14 scholen met een pragmatisch schoolconcept die in dit onderzoek zijn betrokken zitten kinderen in de bovenbouw in sekse-gescheiden rijen in de klas. De overige scholen, een ruime meerderheid, hanteren gemengde groepen.

Als ze straks gaan werken, komen de meisjes ook onder mannen [en vice versa]. Of als ze gaan studeren. [En] als ze naar de middelbare school gaan zitten ze ook samen. Wat wel belangrijk is, is dat we de kinderen leren - en dat is meer ook de taak van de ouders - om in hun contact met het andere geslacht de grenzen te kennen.

intern begeleider, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

Respondenten gaven ook concrete voorbeelden van momenten waarop zij de kinderen leerden gepaste afstand te bewaren. Zeker in de bovenbouw zijn de kinderen zich op zo'n moment vaak zelf ook al bewust van het feit dat hun gedrag volgens de islamitische norm ongepast is en geldt de 'correctie' van de leerkracht vooral als een bevestiging van de norm, zoals in het voorbeeld hieronder:

Vandaag met gymmen had er iemand een ander vast en daardoor viel een meisje op een van de jongens. Dan probeer ik er wel bij te zeggen: 'Niet doen, dat hoort niet. [...] Het kan gebeuren, maar probeer van niet'.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst,
11-20 jaar ervaring op deze school

De omgangsnormen werken ook door in het contact tussen leerkrachten en leerlingen, tussen collega's onderling en met ouders. De exact gehanteerde normen verschillen echter van school tot school. Onderstaand citaat is representatief voor een groot aantal scholen dat aan dit onderzoek meewerkte:

I: Nu had u het net over lichamelijke contact. Ik ben [als leerkracht] gewend om tijdens het lopen van rondes door de klas af en toe een hand op een schouder van een leerling te leggen.

R: Dat mag. Met lichamen contact bedoel ik meer dat als een meester jarig is, dat de meisjes de meester dan geen zoenen geven. Ik merk aan de autochtone collega's dat zij ook heel goed aanvoelen wanneer

meisjes of collega's zulk contact niet waarderen. Zij zijn daar heel vaardig in.

intern begeleider, moslim, Turkse herkomst

11-20 jaar ervaring op deze school

Hoewel de respondent hierboven aangeeft dat een hand op de schouder van een leerling is toegestaan, kan in het algemeen worden gezegd dat lichamelijk contact in de bovenbouw uit de weg wordt gegaan. Zo schrijft een van de werkreglementen: 'Fysiek contact tussen mannen en vrouwen en tussen en met de oudste leerlingen van verschillend geslacht wordt vermeden.'³³⁵ Hetzelfde geldt voor het contact met collega's, waarover een vrouwelijke leerkracht vertelde:

Ik kan met één van mijn mannelijke collega's heel goed overweg. Ik kan heel plezierig met hem praten, maar ik durf hem geen hand geven. Ik durf hem niet bij een feest of een verjaardag drie zoenen te geven. Terwijl, bij mijn Marokkaanse collega [op een openbare school] deed ik dat wel. Dus [binnen de context van de islamitische basis-school] moet je een afstand bewaren die niet bij mij past.

leerkracht onderbouw, christelijk, Nederlandse herkomst

30+ jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Afhankelijk van de schoolpopulatie vinden ouders het soms het prettigst om tijdens informatieavonden in sekse-gescheiden rijen te zitten. Die mogelijkheid wordt hen op de meeste scholen geboden en bijvoorbeeld ook bij conferenties die door ISBO worden georganiseerd.³³⁶ Daarnaast hebben sommige scholen een gescheiden moeder- en vadersraad. Het fragment uit

³³⁵ Stichting Islamitisch Primair Onderwijs, *Identiteitsbeleid SIPO* (Breda: Stichting Islamitisch Primair Onderwijs 2012) 21.

³³⁶ Dit was in ieder geval zo tijdens de conferentie over ouderbetrokkenheid op 12-06-2014, hoewel de directbetrokkenen deze scheiding, net als de directeur in het citaat eronder, niet stimuleerden.

de jaarplanning van de ouderraad van een islamitische basisschool in Figuur 12 hieronder, dient als illustratief voorbeeld met betrekking tot het scheiden van seksen onder ouders tijdens schoolaangelegenheden.

<p>BIJZONDERHEDEN</p> <p><u>Enquête</u></p> <p>Op verzoek van een aantal ouders hebben we dit jaar de mannen van de vrouwen gescheiden tijdens de viering van het offerfeest. In de aula hebben we de scheidingswand tot de helft dicht getrokken. De mannen zaten voorin de zaal en de vrouwen achterin de zaal. Doordat de wand maar voor de helft dicht was, konden alle ouders meekijken naar de voorstelling van de kinderen.</p> <p>Om een duidelijk beeld te krijgen van de hoeveelheid ouders die liever gescheiden zitten, hebben we een enquête opgesteld. De uitslag hiervan zal uitwijzen of we deze lijn zullen doortrekken.</p> <p><u>Uitslag enquête</u></p> <p>De overgrote meerderheid van de stemmers zit het liefst gescheiden. Hetzij gescheiden door een scheidingswand of in aparte ruimtes. Dit jaar zullen de bijeenkomsten dan ook zo ingedeeld zijn dat de mannen apart zitten van de vrouwen door middel van een scheidingswand. De scheidingswand zal voor de helft gesloten worden. De mannen zitten links voor in de zaal en de vrouwen rechts achter in de zaal. Op deze manier proberen we alle ouders zo goed mogelijk tegemoet te komen.</p>

Figuur 12: Fragment uit de jaarplanning van een ouderraad

De context van de islamitische basisschool maakt dat respondenten zich geremd voelen in hun contact richting de andere sekse. Voor niet-moslims kost het vaak moeite om zich die norm eigen te maken. Het citaat van de directeur hieronder is daarvan een voorbeeld:

Wat mij ook wel raakt is dat mannen en vrouwen [gescheiden worden], dat ben ik niet gewend. Ik ben vrij progressief in ontwikkeling man - vrouw. En dan hebben we hier een ouderavond en dan gaan de mannen en de vrouwen apart zitten. Als dan de vrouwen en mannen

wel bij elkaar zitten, kijken een aantal mannen die vrouwen echt weg. Daar moest ik in het begin heel erg aan wennen. Ik zei dan: 'Wij hebben dat beleid niet binnen de stichting, dus iedereen mag door elkaar zitten', maar ze gaan toch apart zitten.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school

Ook met betrekking tot de begroeting wordt op islamitische basisscholen een andere norm gehanteerd dan gebruikelijk in de maatschappelijke context. Hoewel de voertaal op islamitische scholen Nederlands is, geschiedt de begroeting vaak in het Arabisch *as-salām alaykum* [vrede zij met u] beantwoord met *wa alaykum as-salām* [en ook met u de vrede]). Daarnaast wordt door mensen van verschillende sekse vaak geen hand gegeven, dit geldt overigens niet voor de gehele ouderpopulatie. Het schudden van een hand is voor niet-moslims zo'n automatisme dat verschillende niet-islamitische respondenten aangaven tijdens de eerste tienminutengesprekken automatisch de hand te hebben aangeboden. Zij voelden zich vervolgens vervelend als de hand werd geweigerd. Hun onbehagen kwam vooral voort uit de gedachte dat zij zich hadden moeten aanpassen aan de norm van de islamitische school. Zij leerden zichzelf aan de handen langs het lijf te houden en elkaar met een knikje te begroeten en daarmee was de spanning voor beide partijen opgeheven. Overigens wordt volgens respondenten tegenwoordig steeds vaker wel de hand gegeven:

Ik wacht af, de jonge vaders moet ik zeggen geven bijna allemaal een hand. Turkse vaders geven meer handen dan Marokkaanse vaders, maar ik wacht nu gewoon af. Geven zij een hand, geef ik ook een hand. Anders zeg ik: 'Goedenavond', dan geef ik een knikje. Prima.

leerkracht onderbouw, vrouw, van huis uit christelijk,
Nederlandse herkomst
20-30 jaar onderwijservaring, 20-30 jaar op deze school

Het niet schudden van de hand bij begroeting ervaren de meeste respondenten, een enkeling daar gelaten, vervolgens niet als een gemis; de res-

pondenten geven aan dat er namelijk wel voelbaar respect is van de ouders naar hen toe.

De context van de islamitische basisschool voelt voor veel moslims als thuis. De normen en waarden komen vaak dichtbij hun eigen normen- en waardenpatroon, waarbij de norm op school soms strikter is dan zij thuis gewend zijn. Onder het mom van de religieuze identiteit van de school versterken de betrokkenen islamitisch gedrag bij elkaar. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij Sinterklaas, muziek en verjaardagen op het moment dat Sinterklaas en verjaardagen thuis wel worden gevierd en muziek wordt gedraaid, maar dat dit op school niet is toegestaan. Een verschil met de niet-moslims is dat moslims zich niet ongemakkelijk voelen bij een striktere norm.

6.1.2 Kledingcode

De religieuze identiteit van islamitische basisscholen komt sterk tot uiting in de kledingcode.³³⁷ Op alle basisscholen die in dit onderzoek zijn betrokken, geldt een kledingcode voor leerlingen en medewerkers. Deze is vaak door de stichting op papier vastgelegd en wordt – net de als de gedragscode – besproken in de sollicitatieprocedure en op sommige scholen ook bij de inschrijving van nieuwe leerlingen. In de praktijk blijkt niet iedereen de regels exact te kennen en toe te passen, maar er is zeker een rode draad in te herkennen.

Mannen horen een shirt te dragen dat in ieder geval de schouders bedekt en een broek tot over de knie. Voor vrouwen gelden meer regels; zij dienen hun lichaamsvormen te bedekken door bijvoorbeeld een lange rok te dragen of een tuniekje dat tot over de heupen valt. De kleding mag niet te strak zitten en het decolleté en de arm tot over de elleboog dienen bedekt te zijn.

Met betrekking tot het verplichten van een hoofddoek verschillen de scholen sterk van elkaar; op de meeste scholen is het gebruikelijk dat mos-

³³⁷ Kledingcode valt misschien niet direct onder pedagogisch handelen. Omdat de kledingcode vaak is opgenomen in de gedragscode en normen en waarden en gedrag in deze paragraaf centraal staan, is er toch voor gekozen de kledingcode hier te behandelen.

lima's een hoofddoek dragen en niet-moslimleerkrachten niet. Het dragen van de hoofddoek wordt door enkele scholen verplicht voor de moslimleerkrachten omdat zij hen zien als voorbeeld voor de kinderen. Voor de leerlingen gelden vaak dezelfde regels vanaf de bovenbouw. Wel worden meisjes in de bovenbouw vaak gestimuleerd de hoofddoek te dragen.

Vanaf het moment dat kinderen deelnemen aan het gebed wordt de kledingcode strikter gehandhaafd omdat gepaste kleding voorwaarde is voor een 'geldig' gebed. Overigens liggen bij de gebedsruimte vaak tuniekes en hoofddoeken voor de kinderen die dat nodig hebben.

Make-up, accessoires en parfum vormen een grijs gebied; deze thema's zijn in de reglementen vaak niet expliciet opgenomen maar maken wel deel uit van de traditioneel islamitische visie. In die visie hoort een vrouw zich buiten de context van de familie namelijk bescheiden op te stellen en in haar voorkomen geen aandacht te trekken; het dragen van (opvallende) make-up, accessoires en parfum horen daar dus niet bij. Omdat de meeste reglementen hierover geen expliciete regels bevatten, ontstaan juist op dit gebied op islamitische basisscholen veel meningsverschillen.

Afhankelijk van de mate waarin een kledingcode strikt wordt gehanteerd, maar vooral ook afhankelijk van persoonlijke overwegingen, voelen niet-moslim leerkrachten zich soms beperkt door de kledingcode. De meeste niet-moslim leerkrachten en ook sommige moslima's dragen op school duidelijk andere kleding dan in hun vrije tijd. Alle respondenten accepteren de kledingcode als deel van hun werkomgeving, maar niet-moslims vinden het bij tijd en wijle lastig om kleding te vinden waarin ze zich prettig voelen en die op school ook is toegestaan. Onderstaand citaat is daarvan een voorbeeld:

Ik ben qua uiterlijk geen moslim, maar ik doe er wel veel aan, bidden en vasten en dat soort dingen. Ik ben wel praktiserend maar aan mijn uiterlijk kun je dat niet zien. [...] [Ik draag bijvoorbeeld geen hoofddoek en] soms wel gewoon een broek met een kort shirtje. Hier [op school] hebben ze toch wel liever dat je iets langs erover aan hebt. Daar heb ik wel een beetje moeite mee, dat ik niet weet wat ik dan aan moet en niet te strak.

leerkracht onder- en bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
0-2 jaar ervaring op deze school

De onvrede bij leerkrachten die zelf een andere kledingnorm hanteren komt vaak tot uiting in discussies over make-up en accessoires. Het gebruik van nagellak bijvoorbeeld kwam in de interviews opvallend vaak ter sprake. 'Ik mag bijvoorbeeld geen nagellak meer dragen, wat ik altijd droeg. [...] Ja, dat is wel een stukje eigen van mij', vertelde een van de niet-moslim leerkrachten.³³⁸ Het citaat van de stichtingsdirecteur hieronder toont aan hoe complex de overwegingen zijn die soms ten grondslag liggen aan een besluit. De overweging van deze directeur is representatief voor scholen met een pragmatisch of meer open schoolconcept:

R: We hebben vanuit de stichting allerlei reglementen, regels en criteria ontwikkeld [...], maar nog steeds word ik geconfronteerd - gisteren nog - met vragen van het personeel: 'Mag ik dan wel nagellak of mag dat niet?' De zwart-wit [traditionele] gedachte is dat het niet mag. Dat is snel, klaar en duidelijk. Waarom is nagellak verboden voor moslims? Dat moet je dan even uit de bronnen halen. Maar de realiteit is dat dit een niet-islamitische leerkracht is die erom vraagt. Hoe ga je daar mee om? Want bij een moslim kun je duidelijk zeggen dat het in de geschriften staat en dat ze zelf haar standpunt maar moet nemen. Maar je hebt ook een soort eindverantwoordelijkheid, want het is jouw school. Dus in dit geval heb ik gezegd: als je het maar niet opvallend doet, niet een flitsend kleurtje doet, dan kan het. Dus doe het dan doorzichtig of in een neutrale kleur. Dat het niet snel opvalt bij mensen dat je een heel onnatuurlijke kleur op je nagels hebt.

I: Heeft het te maken met onnatuurlijkheid of heeft het te maken met verleiding?

R: Het [...] is ontstaan vanuit de traditie dat moslims bij de rituele wassing alle poriën in principe door water geraakt moeten worden.

³³⁸ leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst, 3-10 jaar ervaring op deze school

Als je je nagels lakt, komt daar geen water meer onder en is jouw wasing niet meer geldig. De spanning heeft dus te maken met onreinheid. [...] Maar leg dat maar een niet-moslim uit die altijd gewend is haar nagels lakken en zich eigenlijk verzorgder voelt... het is een gevoel, dat zei ze ook gisteren. Dan denk ik: daar moet ik iets mee doen; ze moet zich verzorgd kunnen voelen. Maar hoe doe ik dat dan? Ik kan ze niet helemaal vrijlaten, want ik moet het kunnen verantwoorden naar ouders en leerlingen. Dus dan probeer ik een tussenoplossing te zoeken. Je bent er continu mee bezig.

I: En was ze tevreden? Met de doorzichtige nagellak?

R: Enigszins. Het was niet helemaal wat ze wilde.

bovenschools bestuurder, moslim, Turkse herkomst
30+ jaar onderwijservaring

In de invulling van de gedrags- en kledingcode weegt de 'religieuze dimensie' van identiteit zwaarder dan de maatschappelijke context; op alle scholen wordt leerkrachten gevraagd zich qua kleding en in hun wijze van begroeting aan te passen aan de religieuze identiteit van de school. In de concrete invulling van de normen en waarden verschillende scholen onderling echter sterk van elkaar. Hierbij speelt het onderscheid tussen scholen met een open of gesloten schoolconcept een grote rol: scholen met een meer gesloten schoolconcept voeren een zichtbaar strikter beleid. Op die scholen worden soms ook niet-moslim leerkrachten verplicht hun hoofd te bedekken en worden jongens en meisjes relatief vroeg bewust gescheiden in de klas gezet. Op scholen met een meer open schoolconcept worden ook islamitische leerkracht vrijgelaten in de keuze wel of geen hoofddoek te vragen en worden jongens en meisjes soms juist bewust gemengd in de klas gezet.

De normen en waarden met betrekking tot de scheiding van seksen kunnen daarom op school zowel strikter als vrijzinniger zijn dan de norm die moslims in hun dagelijks leven hanteren. Op scholen worden normen en waarden gehanteerd die verschillen van de normen en waarden die gebruikelijk zijn in de Nederlandse context. Van de niet-moslim leerkrachten wordt op school verwacht dat zij zich daaraan aanpassen.

De normen en waarden die op scholen worden gehanteerd bewegen op alle scholen langzaam meer richting de normen en waarden van de maatschappelijke context. Op scholen met een open schoolconcept gaat dit sneller dan op scholen met een meer gesloten schoolconcept. Zo zijn de eerste islamitische basisscholen gestart met een kledingcode die de hoofddoek ook voor niet-moslim leerkrachten verplichtte en is het dragen van een hoofddoek anno 2018 op een aantal scholen ook voor moslima's een vrije keuze.

6.1.3 Gevoel van veiligheid verhoogt ouderbetrokkenheid en invloed van een school

In de paragrafen hierboven is inzichtelijk gemaakt dat islamitische basisscholen veelal aansluiten op de normen en waarden die gelden in de thuis-situatie van hun leerlingen. Belangrijker dan de gedrag- en kledingcode is voor ouders dat zij zich welkom en veilig voelen op islamitische basisscholen.³³⁹ Door de islamitische identiteit hoeven ouders en kinderen zich niet te verontschuldigen als ze bijvoorbeeld een hoofddoek dragen of geen hand willen geven en worden er bijvoorbeeld geen traktaties met (varkens)gelatine³⁴⁰ aangeboden. Alle leerkrachten op islamitische scholen hebben tenminste enige basale kennis van islam en de religieuze denominatie van de school maakt dat leerkrachten sensitief zijn voor eventuele

³³⁹ Het gevoel van veiligheid is niet alleen in ogen van ouders belangrijk maar is ook een bewezen basisvoorwaarde voor een succesvolle leerervaring en identiteitsontwikkeling. (Monique Verhoeven, AMG Poorthuis en Monique Volman, *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam 2017) 48–51, 56–57; Raphaëla Carrière, 'Gevoel van veiligheid. Voorwaarde om te leren', *Het Jonge Kind* 37 (2010) 12–15.

³⁴⁰ Omdat gelatine wordt gewonnen uit slachtafval van hoofdzakelijk varkens en runderen die niet-islamitisch zijn geslacht proberen de meeste moslims het eten van gelatine te vermijden. Er zijn ook moslims die alleen varkensgelatine vermijden. Lees voor meer achtergrond informatie (Mariam Aaras, 'Mijn zoektocht naar gelatine en halal', *Voorlichtingsbureau Halalvoeding* (2014) <<http://www.ikeethalal.nl/studentenbetoog-mijn-zoektocht-naar-gelatine-en-halal/>> [geraadpleegd 20 juni 2017].)

spanningsgebieden tussen de thuiscultuur en de norm op school. Het gegeven dat scholen zich bewust zijn dat islam een belangrijke leidraad is voor ouders, geeft ouders het gevoel dat zij serieus genomen worden en gezien worden.³⁴¹ Dat ‘welkom’ en ‘veilig’ voelen is door een zeer grote meerderheid van de respondenten genoemd als belangrijkste waarde van het islamitisch onderwijs.

Vooraf leerkrachten die zelf kinderen hebben vertelden over de onveiligheid op niet-islamitische scholen: ‘Ik wil niet naast die zwarte’ en ‘[Toen mijn zoon in groep 6 op een andere school kwam] was net dat lied van kutmarokkaan. Het kwam net uit. En hij hoefde maar iets te doen en dan begonnen ze [in de klas] dat lied te zingen.’ Als ouders voelden de respondenten zich op niet-islamitische scholen minder welkom: ‘Ik was heel actief; ik was voorleesmoeder, hielp met versieren en de ouderavond, maar ik voelde me toch – ik weet niet – een vreemde tussen de ouders daar [...] Je wordt toch niet geaccepteerd.’ Onderstaande citaat geeft daarvan nog een voorbeeld:

Ik heb twee zonen die naar het islamitisch onderwijs gaan [...] en zij hebben [op de islamitische school] totaal geen last van het anders zijn, hun anders-zijn. Omdat ze [simpelweg] niet anders zijn. Op die school ervaren ze dat niet. En dat geeft hen volgens mij een vrijheid die ik zelf [vroeger] niet had. Ik heb daar zelf wel altijd last van gehad vaak ook heel bewust. Ik heb me altijd afgevraagd wat anderen van mij zouden vinden. [En dan] niet zozeer van mijn persoon, maar meer van hoe ik uitzag, en waar ik vandaan kwam.

bovenschools bestuurder, moslim, Turkse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring

³⁴¹ Met name ouders met een islamitische achtergrond voelen zich in Nederland vaak tekortgedaan. Deze ouders voelen zich dan ook serieuzer genomen als hun kinderen een ‘eigen’ islamitische school bezoeken. (Smit, Driessen en Doesborgh, *Opvattingen van allochtone ouders over onderwijs*, 4.)

Omdat kinderen en hun ouders zich veilig voelen, is de ouderbetrokkenheid volgens veel respondenten hoger dan op andere scholen. Die stelling gaat in tegen het beeld van eerdere onderzoeken waarin de ouderbetrokkenheid op islamitische basisscholen juist als probleem werd ervaren.³⁴² Scholen met een regiofunctie, waarvan de kinderen vaak met leerlingenvervoer naar school worden gebracht, moeten meer moeite doen om de ouders op school te krijgen. Als ouders hun kinderen niet zelf naar school brengen, komen ze simpelweg minder vaak op school. Op de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, probeert men daarom actief de ouderbetrokkenheid te verhogen door bijvoorbeeld iedere maand moederochtenden te organiseren waarin moeders over een bepaald thema worden geïnformeerd.

Op veel islamitische scholen is een speciale ruimte ingericht waar moeders bijeenkomen nadat ze hun kinderen hebben weggebracht. De directeur hieronder vertelt over die ruimte en de ouderbetrokkenheid op zijn school:

Als ik hier in de omgeving bij een openbare basisschool of een katholieke basisschool ga staan kijken, dan zie ik de islamitische ouders altijd bij de poort staan. Die gaan niet naar binnen, want dat is onveilig, dat is niet prettig, ze hebben een hoofddoek op, daar worden ze op aan gekeken. Hier drinken ze 's morgens met dertig, veertig moeders in de hal koffie. Ik zorg dat er koffie en thee is, en tot negen uur zitten ze hier met dertig, veertig moeders gewoon in hun huis koffie te drinken. Daar ben ik trots op. Het is van hen. Het is hun school en op het moment dat je dat klimaat kunt krijgen, ja, daar geniet ik iedere dag van.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
30+ jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

³⁴² E. Roede, *Zelfstandigheid en mondigheid, ook op islamitische basisscholen* (SCO-Kohnstamm Instituut 2002) 20, 22-23, 39; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, 6.

Een dergelijke ruimte is erg waardevol, zowel voor de ouders als voor de school. Moeders vinden het op die manier prettig om op school te komen en zullen thuis misschien eerder vragen naar de schooldag. Bovendien kunnen zij gemakkelijk even binnenlopen bij de leerkracht of directeuren. Directeuren gebruiken dergelijke bijeenkomsten van moeders vaak als laagdrempelige klankbordgroep.

Omdat ouders op islamitische basisscholen vanuit hun eigen identiteit worden aangesproken, ontstaat een veilige sfeer waarin de invloed van de school op ouders en kinderen groter kan zijn dan op andere scholen. Respondenten geven twee verklaringen voor die grotere invloed:

Ten eerste worden kinderen op islamitische basisscholen soms vanuit het geloof op hun gedrag aangesproken; kinderen leren bijvoorbeeld eerlijk te zijn door te benoemen dat God alles ziet of ze worden gestimuleerd een ruzie op het schoolplein op te lossen met de motivatie dat God het fijn vindt als kinderen een ruzie kunnen bijleggen. Leerkrachten geven aan dat verwijzen naar islam bij veel van de leerlingen erg effectief is.

Ten tweede kunnen leerkrachten op islamitische scholen juist vanwege hun kennis van islam en de spanningsgebieden nèt iets verder gaan in het opzoeken van grenzen van het islamitisch toelaatbare dan ouders in andere omstandigheden zouden accepteren. Omdat de school toeziet op 'islamitische normen' en afwegingen bewust maakt, is het vertrouwen in de school soms groter, dan op een andere school. Hieronder volgen twee citaten om deze stelling toe te lichten:

Een paar weken geleden, tijdens de eerste gymles hadden we nog geen gymdocent. Een van de leerkrachten [op school] is bevoegd om gym te geven, dus we hadden afgesproken, dat zij de gymles zou geven. Ik was vervolgens de sleutels van de gymzaal vergeten en het was mooi weer, dus we besloten op het plein te gymmen. Ik hield mijn hart vast dat de ouders zouden zeggen: 'Dat [meisjes] in de gymzaal een hoofddoek afdoen accepteren we, maar buiten gymmen zonder hoofddoek...!' Ik heb toen wel tegen het personeel gezegd dat ouders daar eventueel een probleem van zouden kunnen maken, maar dat ik in dat geval de verantwoordelijkheid zou nemen. En het zijn kinderen. En er is [in islam] niets dat verboden is voor kinderen. Ze waren op

dat moment enthousiast om te gymmen en dat vond ik belangrijker dan gymmen mét hoofddoek.

directeur, moslim, Turkse herkomst
3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar ervaring op deze school

I: Wat gebeurt er bij jou in de klas als je bij het bekijken van een filmpje op YouTube wordt overvallen door een banner of reclame met vrouwen in bikini?

*R: Bij mij weten de kinderen dat ik moslim ben, dus [...] ik hoef maar het beeld weg te klikken en de klas in te kijken 'Jongens, dat hebben we niet gezien', en de kinderen weten - meester is ook moslim. En klaar. Maar bij een niet-moslim [of op een niet-islamitische school]: 'Oh, juf is misschien vergeten dat dit niet mag!' Omdat de kinderen weten dat ik ook moslim ben, weten ze dat ze mij niets hoeven uit te leggen. Dat is *ḥarām*, daar mag je niet naar kijken. Dat heb ik mee.*

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Vanuit deze veiligheid kunnen leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden aan ouders duidelijk maken dat de Nederlandse context erom vraagt bepaalde onderwerpen, hoe moeilijk of taboe die in de thuiscultuur ook zijn, toch besproken moeten worden. Hetzelfde geldt voor bepaalde onderwijsinhoud, zoals het kritische klassengesprek over het schudden van de hand dat werd beschreven in paragraaf 5.1 maar bijvoorbeeld ook homoseksualiteit, zoals blijkt uit het citaat hieronder:

Wij proberen om [op school] alles aan bod te laten komen, of dat nu is voor vieringen van feesten (kerst, Sinterklaas) of de behandeling van homoseksualiteit en zo, dat wordt hier gewoon behandeld. Je woont in Nederland, het [homoseksualiteit] is [hier] een heel normaal verschijnsel. Je accepteert de mensen gewoon zoals ze zijn. Je hebt niets te maken met iemands privéleven. Als iemand zijn huis groen of geel schildert, gaat jou dat niets aan. [Zo] ook met wie je samenleeft, zolang je geen overlast veroorzaakt. Je geeft elkaar de ruimte. Ik heb het gevoel dat [die boodschap] júst op onze school wel aanslaat bij de

kinderen. Als het kind op een andere school zou zitten en de leraar zou hetzelfde verhaal vertellen, zou het kind nog in het achterhoofd kunnen hebben: hij is van een ander geloof, bij ons [moslims] is dat niet zo. Nee, bij de islam staat dat juist voorop: laat mensen gewoon vrij, zeker als je in een Nederlandse samenleving woont, waar jij [als moslim ook] veel ruimte krijgt voor islamitische scholen en moskeeën. [...] Het zou hypocriet zijn als je andere mensen niet de vrijheid en de kans geeft om hun leven in te richten zoals zij dat willen.

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

De mate waarin op islamitische basisscholen gebruik wordt gemaakt van deze invloedrijke positie om daadwerkelijk moeilijke thema's te behandelen en kritische gesprekken met de kinderen te voeren, verschilt van school tot school. Over het algemeen kan worden gezegd dat scholen met een meer open schoolconcept meer geneigd zijn hun taak als school in die richting te interpreteren. Op de keuzes die scholen maken met betrekking tot concrete vakinhoud, waaronder seksuele diversiteit, wordt in paragraaf 6.2 uitvoerig in gegaan.

6.1.4 Conclusie: Verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de pedagogische dimensie

Als de balans wordt opgemaakt tussen de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context in de manier waarop islamitische basisscholen omgaan met normen en waarden, is de conclusie tweeledig. Enerzijds bewegen de opvoedingsdoelen die moslimouders en scholen hanteren langzaam richting de opvoedingsdoelen van niet-moslimouders met een Nederlandse achtergrond. Anderzijds vormt het onderscheid en de omgang tussen seksen een norm die zich juist lijkt weg te bewegen van de Nederlandse context. Op dit gebied houden moslims namelijk sterker en langer vast aan de traditioneel islamitische visie en dat is zichtbaar op islamitische basisscholen in de kleding die leerlingen en personeel dragen en de wijze van begroeting. Op het eerste gezicht lijkt vooral de invloed van de religieuze identiteit daarom misschien groot. On-

der de oppervlakte heeft de maatschappelijke context echter wel degelijk invloed.³⁴³

Allereerst beweegt de norm met betrekking tot de scheiding van seksen wel maar gaat deze veel langzamer dan andere normen richting de maatschappelijke context. Deze verandering wordt op islamitische scholen zichtbaar in het feit dat de eerste islamitische basisscholen bijvoorbeeld startten met een kledingcode die de hoofddoek ook voor niet-moslimleerkrachten verplichtte, terwijl het dragen van een hoofddoek anno 2018 op een aantal scholen ook voor moslima's een vrije keuze is.

Ten tweede genieten deze scholen autoriteit en vertrouwen bij de ouders juist omdat zij islamitische scholen zijn, waardoor zij bepaalde onderwerpen in de klas kunnen behandelen die zij relevant achten voor de ontwikkeling van kinderen en waar ouders misschien moeite mee zouden hebben. Het feit dat een islamitische basisschool op andere gebieden in een gevoel van veiligheid voorziet maakt dat ouders de school vaak vertrouwen in de overwegingen die zij maken. Vanuit deze veiligheid zijn er enkele scholen die bewust thema's aan de kaak te stellen die maatschappelijk relevant worden geacht voor een toekomst in Nederland, zoals de implicaties van het weigeren van handen of het dragen van een hoofddoek.

6.2 Onderwijskundige dimensie

In deze paragraaf wordt de onderwijskundige dimensie van schoolidentiteit beschreven.³⁴⁴

In de eerdere paragrafen werd duidelijk dat islamitische basisscholen de schoolsituatie zo veel mogelijk willen laten aansluiten op de thuissituatie.

³⁴³ R Brubaker, 'Categories of analysis and categories of practice: a note on the study of Muslims in European countries of immigration.', *Ethnic and Racial Studies* (2012) 1–8; N Jeldtoft, 'The hypervisibility of Islam', in: *Everyday lived Islam in Europe* (New York: Ashgate 2013) 23–38, aldaar 23; N Göle, *Islam and secularity* (Durham; London: Duke University Press 2015) 5.

³⁴⁴ Net als bij de pedagogische dimensie is, wijk ik ook bij de uitwerking van het begrip 'onderwijskundige dimensie' af van die van Geurt van Hardeveld in zijn proefschrift (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 53.)

Bij een aantal vakgebieden treedt echter spanning op tussen de normen en waarden in de thuissituatie of ‘islamitische norm’ enerzijds en de normen in de Nederlandse samenleving en op Nederlandse basisscholen anderzijds. Naast deze ‘maatschappelijke context’ zoals die door de respondenten wordt ervaren, dienen de scholen zich ook te verhouden tot wettelijke eisen, zoals de kern- en tussendoelen zoals geformuleerd door het Ministerie van Onderwijs en Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). In deze paragraaf wordt een aantal concrete vakken bij wijze van voorbeeld aangehaald om toe te lichten hoe deze wordt beïnvloed door zowel de ‘religieuze norm’ als voor de ‘maatschappelijke context’ en de kern- en tussendoelen. Daarmee draagt deze paragraaf bij aan de beantwoording van de subvragen:

- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de concrete invulling van onderwijs in bijvoorbeeld beeldende vorming, muziek, en seksuele voorlichting?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Vier vakgebieden worden bij wijze van voorbeeld uitgewerkt: bewegingsonderwijs (6.2.1), beeldende vorming (6.2.2), muzikale vorming (6.2.3) en seksuele voorlichting (6.2.4).

6.2.1 Bewegingsonderwijs

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren met betrekking tot bewegingsonderwijs heeft te maken met het vrije bewegen in sekse-gemengde groepen. Om dezelfde reden ervaren sommige moslimouders bijvoorbeeld ook spanning bij dramatische vorming, zwemles en dans. De basis voor dit onbehagen ligt in de islamitische norm dat mannen en vrouwen in gedrag en uiterlijk gepaste afstand tot elkaar dienen te bewaren (zie ook paragraaf 6.1.1 en 6.1.2 over de gedrag- en kledingcode). In de Nederlandse samenleving en op scholen voor voortgezet onderwijs is een vrijere

omgang tussen seksen echter gebruikelijk.³⁴⁵ Het vraagstuk rond bewegingsonderwijs is met andere woorden terug te brengen tot de vraag: Wat vindt de school belangrijker: aansluiten op de thuissituatie of aansluiten op het vervolgonderwijs en toekomstige school-, woon- en werkomgeving?

Om de spanning rond bewegingsonderwijs op te heffen krijgen jongens en meisjes op het overgrote merendeel van de islamitische basisscholen in Nederland in de bovenbouw, vaak vanaf groep 5, gescheiden gymles.³⁴⁶ In een uitzonderlijk geval begint die scheiding al vanaf groep 3.³⁴⁷

De islamitische theologie hanteert de opvatting dat bij jonge kinderen het bewustzijn over het onderscheid tussen seksen nog niet zo speelt. Deze leerstelling wordt op de meeste scholen gevolgd, waardoor voor jonge kinderen voor deze en andere islamitische normen een uitzondering wordt gemaakt. Onderstaand citaat van een leerkracht in de onderbouw onder-schrijft dat:

Als ze naar de gym gaan, [gebruik ik] één kleedkamer voor de jongens, één voor de meisjes. Maar ook al zouden de jongens even van om het hoekje kijken, dan zeggen de meisjes gewoon 'Ja juffrouw, hij was komen kijken.' Maar niet dat de meisjes het heel erg vinden. Ik zeg van 'Je mag niet naar de meisjes, jij blijft hier bij de jongens.' Maar ja, ze maken er geen punt van.

leerkracht onderbouw, christelijk, overige herkomst
21-30 jaar onderrwijservaring, 3-10 jaar op deze school

³⁴⁵ Nederland kent anno 2017 één islamitische school voor voortgezet onderwijs, in Rotterdam. Voor de meeste leerlingen in het islamitisch basisonderwijs zal gelden dat zij na de basisschool hun schoolcarrière voortzetten op een niet-islamitische school voor voortgezet onderwijs.

³⁴⁶ Op 20 van de 29 scholen waarvan data rond dit thema zijn verzameld via interviews en schoolgidsen worden jongens en meisjes vanaf een bepaald leerjaar gescheiden tijdens de gymles.

³⁴⁷ Dit is geen school met een strikt gesloten schoolconcept, ook is het niet zo dat scholen met een sterk open schoolconcept allemaal sekse-gemengd gymmen.

Op scholen waar kinderen gemengd gymmen is de invloed van de religieuze identiteit te herkennen in de kledingcode die ook tijdens de gymles wordt gehanteerd. In een aantal schoolgidsen is bijvoorbeeld een aparte kledingcode voor de gymles opgenomen, zoals zichtbaar in Figuur 13:

Bewegingsonderwijs

De lessen bewegingsonderwijs, opgezet volgens de methode *Bewegingsonderwijs in De Basisschool* worden bij ons dus verzorgd door een vakleerkracht. De kinderen van groep 1/2 krijgen naast het spelen in de speelzaal onder toezicht van de groepsleerkracht ook gymles van de vakleerkracht. De groepen 1 t/m 8 krijgen tweemaal per week gym van de vakleerkracht.

- ✚ *Gymkleding voor de jongens: lange (jogging)broek met shirt (groep 3 t/m 8)*
- ✚ *Gymkleding voor de meisjes: lange (jogging)broek met shirt/blouse met lange mouwen (groep 3 t/m 8)*

Eenvoudige gymschoenen met witte zolen zijn verplicht. Ook worden de kinderen aangespoord een handdoek en washandje mee te nemen. In de kleutergroepen dragen de kinderen alleen gymschoenen tijdens de lessen.

Figuur 13: Fragment uit een schoolgids over kledingcode tijdens de gymles³⁴⁸

De uiteindelijk gevoerde koers van een school wordt niet alleen ingegeven door het gehanteerde schoolconcept of de afweging tussen de islamitische thuissituatie en de Nederlandse context; vaak overheerst pragmatisme. Onderstaand citaat is wat dat betreft representatief:

Als je nu naar gym kijkt, eigenlijk willen ze [de ouders] hier dat wij gescheiden gym geven. Nou is dat niet mogelijk met zo weinig mensen met een bevoegdheid [om gymles te geven].

³⁴⁸ School bekend bij de auteur.

directeur, van huis uit christelijk, Nederlandse herkomst
21-30 jaar onderwijservaring. 0-2 jaar op deze school

De realiteit is ook dat zwemles op sommige scholen vanwege een klein leerlingaantal niet gescheiden aangeboden kan worden. In sommige gevallen bestaat er bij ouders wel spanning maar heeft de school simpelweg geen ruimte om die spanning op te lossen; de wetgeving of het gemeentelijk beleid schrijven in dat geval een bepaalde richting voor en de school heeft dan de taak de ouders daarover te informeren. Een school wordt pas tot stellingname bewogen wanneer er bewegingsruimte is.

6.2.2 Beeldende vorming

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren bij beeldende vorming heeft te maken met het islamitische verbod op het afbeelden van levende wezens met een ziel (*nafs/rūh*). Hoewel dit verbod geen Koranische basis kent, wordt het onder soennitische moslims breed erkend. Zij baseren zich op *hadīth*-literatuur die het afbeelden van levende wezens om drie redenen afkeurt. Ten eerste vanwege de angst onder moslims dat afbeeldingen te veel aandacht of een grote eer krijgen en binnen islam dient idolatrie, of afgoderij (*sjirk*) te allen tijde voorkomen te worden.³⁴⁹ Ten tweede vanwege de angst dat mensen zich door de afbeeldingen te veel richten op deze wereld, in plaats van zich te concentreren op het Hiernamaals. Ten derde vanwege het scheppende karakter van het maken van beelden of afbeeldingen, dat wordt gezien als een vorm van pretentie naar de Schepper; God is voor moslims de enige met scheppende krachten.³⁵⁰

In de praktijk wordt het beeldenverbod vooral in de religieuze omgeving strikt gehandhaafd: moskeeën en Korans bevatten geen afbeeldingen van levende wezens en ook de kleding die tijdens het gebed gedragen wordt, dient vrij te zijn van afbeeldingen. Orthodoxe moslims proberen daarnaast ook afbeeldingen van levende wezens in hun dagelijks leven te

³⁴⁹ Maarten Ph Delwel, 'Engelen mijden huizen met beelden', *Migrantenstudies* (2006) 57-68.

³⁵⁰ Daan van Reenen, 'The Bilderverbot. A new survey', *Der Islam* 67 (1990) 27-77.

mijden: ze weren afbeeldingen en beelden van levende wezens uit hun huizen en van hun kleding. Afhankelijk van de striktheid waarmee ouders en scholen het verbod op het afbeelden van levende wezens interpreteren, kunnen zij ook het gebruik van afbeeldingen in het onderwijs en bijvoorbeeld het maken van school- en pasfoto's als een probleem ervaren.³⁵¹

Om de spanning rond het verbod op het afbeelden levende wezens op te heffen is de inhoud van de les beeldende vorming op veel islamitische basisscholen aangepast. Islam kent een rijke non-figuratieve, ornamentele kunst met geometrische patronen en eigen technieken. Met islamitische kunst als inspiratiebron kunnen dezelfde kerndoelen³⁵² worden behaald als op andere basisscholen, maar dit vergt wel enig aanpassingsvermogen van de leerkrachten.

Het verbod op het afbeelden van levende wezens raakt echter niet alleen het curriculum van beeldende vorming; op niet-islamitische basisscholen wordt ook op andere momenten in de klas getekend of gebruik gemaakt van afbeeldingen. Op de eerste islamitische basisscholen werden afbeeldingen van levende wezens op scholen met een zeer gesloten schoolconcept soms uit de klas geweerd. Tegenwoordig worden op alle islamitische basisscholen dezelfde lesmethodes gehanteerd als op andere Nederlandse basisscholen, waarvan afbeeldingen van levende wezens integraal deel uitmaken.

Een onderscheid tussen open en gesloten scholen op dit gebied is merkbaar in de manier waarop met deze afbeeldingen van levende wezens wordt omgesprongen; op scholen met een open schoolconcept gaven leer-

³⁵¹ James L. Hoot, Tunde Szecsi en Samira Moosa, 'What Teachers of Young Children Should Know About Islam', *Early Childhood Education Journal* 31 (2003) 85–90, aldaar 89.

³⁵² Voor kunstzinnige oriëntatie, waar beeldende vorming onder valt, zijn kerndoelen 54, 55 en 56 van kracht: Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

krachten aan zich totaal niet belemmerd te voelen en in de klas geen rekening te houden met het verbod op het afbeelden van levende wezens. Door de school en in de klassen hingen ten tijde van deze studie posters vergelijkbaar met andere Nederlandse basisscholen. Leerkrachten op scholen met een meer gesloten schoolconcept gaven aan in de klas zo min mogelijk afbeeldingen met levende wezens te maken en ze in ieder geval niet in de klas op te hangen. Niettemin werden afbeeldingen van levende wezens op deze scholen wel gebruikt voor educatieve doeleinden, maar direct na afsluiting van een hoofdstuk of thema weer verwijderd.

Voor het gebruik van afbeeldingen van levende wezens beroepen leerkrachten op islamitische scholen zich vaak op het educatieve doel ervan. De meeste ouders zijn vatbaar voor een dergelijk argument. Dit betekent overigens niet dat op islamitische basisscholen gemakkelijk met het argument wordt gezwaaid; de meeste respondenten geven aan heel bewust om te springen met het tekenen of knutselen van levende wezens. De citaten hieronder zijn representatief voor de meeste scholen en illustreren deze gang van zaken:

[In de klas tekenen de kinderen van alles]. Wij hebben uiteindelijk gezegd: op het moment dat het lesgebonden is en je wilt er een doel mee bereiken, dan staan we het [afbeelden van levende wezens] toe.

directeur, moslim, Marokkaanse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

[Het beleid van] de stichting vraagt dat het lesgebonden is. Niet lukraak: 'Tekenen maar een poppetje'. Op die manier kunnen we het ook verantwoorden naar de ouders.

leerkracht bovenbouw, bekeerling, Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

I: Zijn er op school kinderen die er moeite mee hebben om ogen [die symboliseren de ziel] te tekenen?

R: Aan het begin van het schooljaar wel inderdaad, maar later [niet meer]. Je gaat in gesprek met die kinderen, je probeert ze uit te leggen waarom jij het wel doet. [...] Ik heb twee of drie kinderen, eentje in ie-

der geval waarvan de vader een soort imam is. Hij is best wel geleerd en hij geeft ook godsdienst[les] in een moskee. Dus [dat kindje] komt af en toe weleens binnen van: 'Mijn vader zegt dat ik dat niet mag'. Dan denk ik van: 'Ja schat, maar je bent nu op school en op school gaan we daar anders mee om. Het is alleen om te leren'.

leerkracht onderbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Het is opvallend te zien dat de respondenten van scholen met een meer gesloten schoolconceptschoolregels tijdens de interviews vaak strikter formuleren dan in de praktijk zichtbaar wordt. Op één van deze scholen vertelde een respondent bijvoorbeeld dat leerlingen vanaf de bovenbouw wordt geleerd om het tekenen van persoonsfiguren, gezichten of in ieder geval ogen te vermijden, vanuit de gedachte dat die de ziel symboliseren. Gelijktijdig werden op deze school wel smileys, met ogen, gebruikt in de nieuwsbrief en op de website.

Om leerkrachten en scholen te ondersteunen in de omgang met dit spanningsgebied heeft de ISBO een projectadviseur cultuureducatie in dienst die lespakketten ontwikkelt. Dit materiaal is door de meeste islamitische basisscholen scholen integraal aanwezig. Bovendien wordt deze adviseur bij bijzondere gelegenheden vaak ingehuurd om de school te versieren met kunstwerken en met de kinderen een voorstelling vorm te geven.

6.2.3 Muzikale vorming

De spanning die op islamitische basisscholen wordt ervaren met betrekking tot muzikale vorming weerspiegelt een theologische discussie over de positie van muziek. In de koran wordt niet duidelijk over muziek gesproken en in *hadith*-literatuur zijn zowel fragmenten te vinden waarin Mohammed muziek meed als fragmenten waarin hij muziek juist toestond. Vanwege dit meerduidige uitgangspunt, wordt door islamitische geleerden al eeuwen gediscussieerd over de positie van muziek in islam.³⁵³ Uit deze discussie is

³⁵³ Nina ter Laan, *Dissonant voices. Islam-inspired Music in Morocco and the Politics of Religious Sentiments* (Nijmegen: CPI Koninklijke Wöhrmann 2016) 7-8; Jonas Otter-

een kwalificatie van muzieksoorten te herleiden die in Figuur 14 hieronder schematisch is weergegeven. Deze figuur is te lezen als een glijdende schaal van toegestaan (wit), via betwiste (grijs) naar algemeen verboden soorten muziek binnen islam (zwart). Muziek wordt door islamitische theologen gekwalificeerd naar doel en karakter; muziek die direct te herleiden is tot islam, zoals bijvoorbeeld de oproep tot het gebed (*adhān*) is toegestaan (*ḥalāl*), muziek die ritmisch of qua tekst uitdaagt tot sensueel gedrag wordt door vrijwel alle islamitische theologen afgekeurd (*ḥarām*). Aanvullend wordt door de meeste islamitische geleerden het gebruik van muziekinstrumenten afgewezen en wordt de voorkeur gegeven aan a capella zang met eventuele ritmische begeleiding van een handtrom zonder belletjes (*daf*).³⁵⁴

In de praktijk zijn de meningen van moslims over muziek verdeeld; er zijn zowel moslims te vinden die thuis of in de auto radio luisteren,³⁵⁵ als moslims die muziek vermijden en weglopen bij gelegenheden waarin muziek wordt gedraaid.³⁵⁶ Ter illustratie van de diversiteit onder moslims ten aanzien van muziek volgt hieronder een notitie van een voorval dat ik meemaakte op een van de scholen tijdens dit onderzoek.

beck en Anders Ackfeldt, 'Music and Islam', *Contemporary Islam* 6 (2012) 227–233; Jonas Otterbeck, 'Music as a useless activity: conservative interpretations of music in Islam', *Zed* (2004) 11–16; Ian Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam', *Australian Journal of Anthropology* 12 (2001) 1.

³⁵⁴ Otterbeck en Ackfeldt, 'Music and Islam'; Otterbeck, 'Music as a useless activity'; Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam'.

³⁵⁵ Een klein aantal respondenten heeft expliciet aangegeven dat de norm op school in de omgang met muziek strenger is dan bij veel kinderen thuis.

³⁵⁶ Op scholen met een meer gesloten schoolconcept kan dit een strategie zijn die kinderen door ouders of leerkrachten wordt aangeleerd, getuige ook het artikel: Redactie Telegraaf, 'Moslimkinderen zaal uit vanwege muziek', *De Telegraaf* (15 april 2017) <<https://www.telegraaf.nl/nieuws/125646/moslimkinderen-zaal-uit-vanwege-muziek>> [geraadpleegd 24 april 2018].

Tijdens een jubileumviering op een van de meewerkende scholen, liep ik het schoolplein op waar op dat moment een soort fanfare speelde; een groep van een man of vijftien met traditionele, legerachtige outfits aan en een soort hoeden op. Ze speelden op grote trommels, bekkens, kleine trommels en fluiten. Een aantal mannen zong bovendien. Drie mannen bespeelden geen instrument maar droegen vaandels met belletjes aan de stok en een goud glimmende sikkal bovenop.

Ik vroeg aan de godsdienstleerkracht hoe hij hierover dacht; een aantal weken eerder had hij mij immers uitgelegd dat er op school geen melodie-instrumenten waren toegestaan. Hij antwoordde dat één van de oud-bestuurders van de school dit optreden had aangeboden maar dat hij zich er zelf eigenlijk niet prettig bij voelde. Op het schoolplein liepen ondertussen steeds meer mensen die ook kwamen voor de viering. Een aantal van hen ging in de zon zitten of maakte een praatje. Er was niets dat er op wees dat men zich druk zou maken om de gespeelde muziek.

De godsdienstleerkracht vervolgde dat deze muziek een typisch Turks nationalistisch fenomeen was, dat los gezien zou moeten worden van islam. Aangezien de Profeet en zijn metgezellen dergelijke muziek nooit hebben gemaakt en men hun gedrag als voorbeeld neemt, zien moslims dergelijke muziek tot op de dag van vandaag als afgeraden of ḥarām. ‘Zij mogen best muziek maken als ze dat willen, maar nu zij de muziek presenteren als iets islamitisch, komen de zonden van de mensen die hen volgen ook op hun kerfstok’, reageerde de godsdienstleerkracht.

Om de spanning rond muziek op islamitische basisscholen op te heffen is de inhoud van muzieklessen op islamitische basisscholen aangepast. Onderstaand citaat is representatief voor het merendeel van de scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen:

Binnen de school hebben we de afspraak dat we zoveel mogelijk alleen trommels en stemmen gebruiken en dat er niet zomaar K3 of Gangnam Style in de klas wordt gedraaid omdat het zo’n lekker ritme

heeft. Als het een pedagogisch doel dient, als het een leerdoel heeft, kan dat. Maar dan moet het geen aanstootgevende tekst hebben.
 godsdienstleerkracht, moslim, Marokkaanse herkomst
 3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar werkzaam op deze school

Toegestaan vanwege verwantschap aan rituelen	Koranreciet (<i>qirā'a</i>) Oproep tot het gebed (<i>adhān</i>) Pelgrimsliederen (<i>talbiyya</i>) Lofliederen/ <i>anāshīd</i> (<i>takbirat/ madīh</i>) en dankzegging tot God (<i>hamd</i>)
Toegestaan vanwege voorkomen in <i>hadith</i> literatuur	Gezongen poëzie met beschaafde tekst (<i>shī'r</i>) Familie- en feestmuziek o.a. slaapliedjes, huwelijksliederen, liederen verwant aan de 'id, e.d. Beroepsmuziek, o.a. karavaanliederen, herdersliederen, arbeidsliederen Militaire muziek (<i>ṭabl-khāna</i>)
Grijs gebied van interpretatie	Vocale/instrumentale improvisatie Ritmische muziek Muziek van pre-islamitische of niet-islamitische herkomst
Verboden	Sensuele muziek of muziek die uitdaagt tot sensueel gedrag Muziek verwant aan een andere religie dan de islam

Figuur 14: Rechtmatigheid van muziek in islam op basis van al-Faruqi (1989), Halstead (1994), Bedford (2001) en Otterbeck (2012 en 2004).³⁵⁷

³⁵⁷ Otterbeck en Ackfeldt, 'Music and Islam'; Otterbeck, 'Music as a useless activity'; Bedford, 'The Interdiction of Music in Islam'; J. Mark Halstead, 'Muslim Attitudes to Music in Schools', *British Journal of Music Education* 11 (1994) 143; Lois Lamy al-Faruqi, 'The shari'ah on music and musicians' (1989) 33–53.

Figuur 14 hierboven toont in het bovenste, witte gedeelte, vormen van muziek die door alle moslims worden geaccepteerd. Scholen met een gesloten schoolconcept putten voor muzikale vorming uit het witte en lichtgrijze gedeelte. Op enkele scholen met een open schoolconcept wordt daarnaast incidenteel Westerse muziek (klassiek, pop, blues etc.) gedraaid om kinderen kennis te laten maken met het Westerse cultureel erfgoed. De respondent in het citaat hieronder schetste een situatie waarin scholen met een meer open en een meer gesloten schoolconcept gezamenlijk een evenement hadden georganiseerd waarbij muziek werd gespeeld, terloops kwam daarbij ook het nemen van foto's ter sprake. Wederom illustreert het citaat de diversiteit onder moslims die kiezen voor islamitisch onderwijs:

Tijdens één van de optredens pakte een leerling een elektrische gitaar en die ging zitten spelen en toen stonden er dus echt mensen op en die liepen weg. Die hadden echt zoiets van: dit kan niet. [...] [Bij gelegenheden waarbij alle islamitische scholen betrokken zijn, hebben we nu] gezegd dat er geen muziekinstrumenten gebruikt mogen worden. Anders zouden we andere mensen buitensluiten. [...] Ook bijvoorbeeld met foto's bij de landelijke kennis quiz: we hebben een locatie waarbij ook een balkon is, dus dan kunnen de mensen die niet op de foto willen even op het balkon staan. [...] Het is gewoon tolerantie van verschillende kanten, eigenlijk.

bovenschools bestuurder, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring

Op scholen die kinderen incidenteel Westerse muziek laten horen, kunnen dezelfde kerndoelen³⁵⁸ worden behaald als op andere basisscholen gebeurt.

³⁵⁸ Voor kunstzinnige oriëntatie, waar muzikale vorming onder valt, zijn kerndoelen 54, 55 en 56 van kracht: Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren. Kerndoel 55: De leerlingen leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren. Kerndoel 56: De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Net als bij beeldende vorming vergt dit vooral aanpassingsvermogen van de leerkrachten. Zo zijn op verschillen scholen koren opgericht die islamitische lofliederen (*anāshīd*) zingen. Ter illustratie van het karakter is hieronder is een tekstfragment van een van deze liedjes opgenomen:

'Het leven is een teken' van Sound of Salaam³⁵⁹

<i>Het leven is een teken</i>	<i>Hoe zou alles dan bewegen?</i>
<i>Een teken van Allah</i>	<i>Hoe zou alles verder leven?</i>
<i>Een teken voor degenen</i>	<i>Bloemen planten</i>
<i>Die naar de hemel streven</i>	<i>Kleuren geuren</i>
<i>Het leven is een teken</i>	<i>Hart en handen</i>
<i>Een teken van Allah</i>	<i>Ogen oren</i>
<i>Bloemen planten</i>	<i>Hoe zou dat dan zomaar kunnen</i>
<i>Kleuren geuren</i>	<i>Zonder willen van Allah?</i>
<i>Hart en handen</i>	
<i>Ogen oren</i>	

Anāshīd-koren treden tijdens festiviteiten op school op, maar ook bij gelegenheden waarbij islamitische basisscholen elkaar ontmoeten en in wedstrijdvorm de competitie met elkaar aangaan (zie Figuur 15).

³⁵⁹ Islamwereld.com, 'Teksten van Sound of Salaam 1997'

<<http://www.islamwereld.com/sos/index.htm>> [geraadpleegd 23 februari 2018].



Figuur 15: Kinderen van het anāshīd-koor van basisschool El Boukhari, winnaars van ‘The Voice of Anasheed’ wedstrijd 2014-2015³⁶⁰

In de praktijk wordt volgens respondenten op islamitische basisscholen weinig aandacht aan muzikale vorming besteed. Volgens respondenten is dat veelal een praktische keuze: de druk op prestaties, en dan vooral op hoge CITO-scores is hoog, zodat muzikale vorming minder prioriteit krijgt. Deze druk is natuurlijk niet voorbehouden aan islamitische basisscholen. Respondenten gaven echter aan een sterke maatschappelijke druk op dit

³⁶⁰ Afbeelding afkomstig van <https://i.ytimg.com/vi/BL-TAXQ4dIM/maxresdefault.jpg>, toestemming voor gebruik van de foto verleend door The Voice of Anasheed. (Het verschil in schrijfwijze van het woord anāshīd/anasheed heeft te maken met het verschil in annotatievorm die voor deze studie is gekozen en gebruikelijk is op islamitische basisscholen, zie toelichting op het Transcriptiesysteem op pagina 9.)

gebied te ervaren. Zeker omdat zij wilden dat islamitische basisscholen door een bredere groep als volwaardig alternatief voor niet-islamitische basisscholen wordt gezien. Vanwege de druk op prestaties, gaven de respondenten aan dat er soms weinig tijd overbleef voor creatieve vorming. Dit ging vaak ten koste van onderwijs in beeldende vorming, dramatische vorming en muzikale vorming.

Leerkrachten hebben er naar eigen zeggen moeite mee dat er zo weinig aandacht voor muziek is in de scholen. Ze vinden het vooral moeilijk dat kinderen niet in aanraking komen met instrumenten en hebben het gevoel kinderen op dit gebied te kort te doen in aansluiting op het voortgezet onderwijs:

Het verschil tussen een blaasinstrument en een slaginstrument... Kijk, dat heb ik wel allemaal gehad [op de (openbare) basisschool]. Maar zij niet. Dus ik vind dat wel een gemis.

leerkracht bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

De spanning die leerkrachten rond muzikale vorming ervaren betekent overigens niet dat alle leerkrachten die spanning uit de weg gaan. De respondent hieronder bijvoorbeeld zegt die spanning zelfs bewust op te zoeken om de kinderen voor te bereiden op de maatschappelijke context. Hij benadrukte daarbij wel dat hij altijd bewust bezig was de kinderen niet met een loyaliteitsconflict op te zadelen:

Kijk, [...] het bestuur [...] zet de grote lijnen uit, maar dat is natuurlijk niet in detail vastgelegd. [...] Als leerkracht maak je daarbinnen [vervolgens] je eigen afwegingen en dat kan als het maar pedagogisch verantwoord is. [...] Kijk, ik heb... vanuit mijn visie dingen gedaan die andere leerkrachten misschien liever niet zouden doen, maar als ik klachten kreeg van ouders heb ik me altijd kunnen verantwoorden.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Eén van de grenzen die deze respondent opzocht was het verzorgen van een musical. Trots zei hij: 'En dat is nu gelukkig ook beleid geworden: musicals, zolang het pedagogisch verantwoord is.'

6.2.4 Seksuele voorlichting

Over de spanning op islamitische basisscholen met betrekking tot de seksuele norm is in paragraaf 6.1.1 al kort gesproken. Die paragraaf richtte zich op de algemene omgangsvormen en concludeerde dat de vrije seksuele cultuur in de Nederlandse samenleving veel moslims tegenstaat. De tweede en latere generaties Nederlanders met migratieachtergrond kampen met de soms tegenstrijdige normen en waarden uit twee culturen. Juist bij seksualiteit en seksuele voorlichting kan de botsing tussen beide culturen hevig zijn.³⁶¹

Alle Nederlandse scholen, zowel scholen voor voortgezet onderwijs als basisscholen, zijn sinds 2012 verplicht aandacht te besteden aan seksuele voorlichting en seksuele diversiteit.³⁶² Dát scholen aandacht moeten besteden aan dit onderwerp is dus vastgelegd, hóe dat onderwijs wordt ingericht en met welke intensiteit dat wordt aangeboden, staat scholen - vanwege de vrijheid van onderwijs - vrij.³⁶³

Moslimouders hebben om vier redenen moeite met de Westerse aanpak van seksuele voorlichting. Allereerst missen de ouders fatsoen en beschei-

³⁶¹ Abdulwahid van Bommel, *Islam, liefde en seksualiteit* (Amsterdam: Bulaaq 2003) 24.

³⁶² In het basisonderwijs is kerndoel 38 van kracht: De leerlingen leren [...] respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

³⁶³ Wel waren 'burgerschap en seksuele diversiteit' in schooljaar 2016-2017, op aanvraag van de Kamer of Minister van onderwijs, een van de onderwerpen van zogenaamd 'verdiepend thematisch onderzoek' van de Inspectie van het Onderwijs. Dit betekent dat scholen bij een inspectiebezoek mogen worden bevraagd op de vorm en inhoud van dit onderwerp. Het feit dat dat op aanvraag gebeurt, toont bovendien dat het onderwerp politiek in de belangstelling staat. (Inspectie van het Onderwijs, *Jaarwerkplan 2016. Doelen en activiteiten Inspectie van het Onderwijs* (Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015) 14.)

denheid (*ḥayā*) in de lesinhoud en het gehanteerde lesmateriaal.³⁶⁴ Ten tweede vinden ouders het bezwaarlijk dat seksuele vorming op Nederlandse scholen tot doel heeft schuldgevoel en schaamte rondom seksualiteit weg te nemen; vanuit de islamitische gedachte dat seksuele relaties uiterst persoonlijk zijn, hoort dit onderwerp volgens hen met ‘natuurlijke bescheidenheid’ besproken te worden.³⁶⁵ Een derde reden tot terughoudendheid bij moslimouders is dat Westerse seksuele vorming voorechtelijke, buitenechtelijke en homoseksuele relaties als normaal en acceptabel presenteert, terwijl dergelijk gedrag binnen islamitische kringen als zondig wordt beschouwd (daarover later meer in deze paragraaf).³⁶⁶ Verwant aan het derde bezwaar, is de vierde bedenking: ouders zijn bang dat seksuele opvoeding het islamitische ideaal van het gezinsleven ondermijnt en zouden graag zien dat tijdens de lessen wordt benadrukt dat ‘seksuele omgang alleen binnen het huwelijk plaats dient te vinden.’³⁶⁷

Net als opvoedingsidealen en traditionele man-vrouw verhoudingen (zie paragraaf 6.1.1), verschuiven ook de opvattingen van islamitische jongeren over seksualiteit langzaam in de richting van de moraal van Neder-

³⁶⁴ Ouders vinden de inhoud van seksuele vorming en beeld- en videomateriaal te expliciet. (J. Mark Halstead, ‘Muslims and sex education’, *Routledge* 26 (1997) 317.)

³⁶⁵ *Ibid.*; Aida Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’, *Sex Education* 4 (2004) 255–271; Lien Ingelbrecht, Saartje Persijn en Bieke Saey, ‘Zeg het aan niemand dat ik verliefd ben... Een verkennend onderzoek naar relaties en seksualiteitsbeleving bij islamitische meisjes en jonge vrouwen in Vlaanderen’, *Communicatie, Informatie, Educatie (C.I.E)* (2002) <<http://www.cie.ugent.be/ingpersaey/>> [geraadpleegd 24 juli 2017].

³⁶⁶ Islamitische ouders én kinderen gaven in de diverse onderzoeken aan dat Westerse seksuele opvoeding te sterk is gericht op voorechtelijke seksuele omgang, voorkoming van ongewenste zwangerschappen en seksueel overdraagbare aandoeningen, waarmee een niet-islamitische levensstijl zou worden bevorderd. (Halstead, ‘Muslims and sex education’; Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’; Ingelbrecht, Persijn en Saey, ‘Zeg het aan niemand dat ik verliefd ben’.)

³⁶⁷ Halstead, ‘Muslims and sex education’; Orgocka, ‘Perceptions of communication and education about sexuality among Muslim immigrant girls in the US’, 263.

landse niet-islamitische jongeren.³⁶⁸ De uiteenzetting hierboven laat zien dat de moraal van ouders niet, of veel langzamer, meebeweegt.

Met betrekking tot het geven van voorlichting staan ouders voor het dilemma dat voorlichting ertoe kan leiden dat kinderen openlijk met anderen over seksualiteit kunnen praten. En omdat dat binnen de islamitische gemeenschap ongepast is, wordt in de praktijk nauwelijks voorlichting gegeven of worden kinderen weggestuurd met minimale informatie of fabeltjes.³⁶⁹ Wanneer islamitische kinderen wel seksuele voorlichting krijgen, gebeurt dat vaak sekse-gescheiden en ligt de nadruk op de moreel-ethische kant.³⁷⁰ De verhalen van respondenten over hun eigen seksuele voorlichting onderschrijven dat beeld. Onderstaand citaat is representatief voor de respondenten die uit zichzelf over hun eigen voorlichting vertelden:

Omdat ik zelf nooit seksuele voorlichting gehad heb, heb ik het mischien ook niet zo gemist in mijn leven. Ik vind het niet echt nodig dat

³⁶⁸ Martijn de Koning, 'Seksualiteit en maagdelijkheid', *NEMOKennislink* (2006) <<https://www.nemokennislink.nl/publicaties/seksualiteit-en-maagdelijkheid>> [geraadpleegd 25 juli 2017]. De verandering is verder zichtbaar wanneer de onderzoeken *Seks onder je 25^e* van Rutgers uit 2005, 2012 en 2017 worden vergeleken (Hanneke de Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (Utrecht: Rutgers Nisso groep/SOA Aids Nederland 2005); Hanneke de Graaf, J. van Acker, en S Meijer, *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2012* (Delft: Eburon 2012); Hanneke de Graaf e.a., *Seks onder je 25e: Seksuele gezondheid van jongeren in Nederland anno 2017* (Delft: Eburon 2017).)

³⁶⁹ M.J. Distelbrink e.a., *Opvoedebatten met migrantenvaders: een methodiekbeschrijving en -onderbouwing* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut 2015) 15; Marianne Cense en Lieke van Dijk, *Laveren tussen autonomie en loyaliteit. Seksuele ontwikkeling en beleving van allochtone jongeren* (Utrecht: Rutgers 2012) 35–36; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 64–65; Mathieu Heemelaar, *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen* (Houten: Bohn Stafleu Van Loghum 2008) 99–106; Laura van Lee e.a., *Gezocht: handboek seksuele opvoeding* (Utrecht: Rutgers Nisso groep 2005) 13.

³⁷⁰ Heemelaar, *Seksualiteit, intimiteit en hulpverlening informatie en communicatietraining voor sociaal-agogisch hulpverleners en verpleegkundigen*, 99–106.

het op school wordt uitgelegd. [...] Ik weet niet of ik het kan uitleggen aan kinderen. Dat is dan die taboe die er heel erg omheen hangt bij ons nog steeds.

In onze cultuur zeggen ze alleen: 'Dat mag niet [voor het huwelijk]. Verder wordt er niets uitgelegd [aan kinderen]. [...] [Officieel] wordt pas bij je huwelijksnacht uitgelegd wat je dan allemaal moet gaan doen. Door een vriendin die je uitkiest en de hele dag bij je is. Die brengt je naar huis na je bruiloft en die vertelt dat dan en dat is het. [...] Wij hoorden het vroeger via vriendinnen die dan al getrouwd waren, die vertelden dat door. Zo kwamen wij erachter.

leerkracht in onder- en bovenbouw, moslim, Turkse herkomst
0-2 jaar ervaring op deze school

Recent onderzoek naar de seksuele gezondheid van jongeren in Nederland geeft aan dat moslimouders, vanwege het taboe, vaak niet op de hoogte zijn van seksuele ervaringen van hun kinderen. Ook islamitische jongeren zijn al op jonge leeftijd (12-17 jaar) seksueel actief.³⁷¹ Vanwege het islamitische uitgangspunt dat seksuele omgang alleen plaatsvindt binnen het huwelijk en omdat er thuis niet of nauwelijks over wordt gesproken, krijgen islamitische jongeren minder vrijheid om anticonceptie te gebruiken. Islamitische jongeren vrijen relatief vaak onveilig en onder seksueel ervaren islamitische meisjes wordt de morning-afterpil vaker gebruikt dan onder niet-islamitische leeftijdgenoten. Islamitische jongeren hebben minder kennis van voortplanting, anticonceptie en soa's.³⁷²

Op basis van bovenstaande gegevens zouden islamitische basisscholen wellicht juist een belangrijke functie kunnen vervullen in de seksuele voorlichting van islamitische jeugd. Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken wordt seksuele voorlichting gegeven, ofschoon de inhoud en

³⁷¹ Onder islamitische jongeren ligt dit aantal weliswaar relatief lager dan onder de totale groep jongeren. (De Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (2017), 20; De Graaf, Acker, en Meijer, *Seks onder je 25e* (2012), 15.)

³⁷² De Graaf e.a., *Seks onder je 25e* (2017), 150; De Graaf, Acker, en Meijer, *Seks onder je 25e* (2012), 92-93.

vorm daarvan meestal verschilt van de voorlichting op andere Nederlandse basisscholen. De respondent in onderstaand citaat vertelde bijvoorbeeld dat het materiaal dat wordt gehanteerd op de openbare basisschool van haar dochter, niet geschikt is voor voorlichting op de islamitische basisschool:

Het is best moeilijk om materiaal te vinden dat voor ons geschikt is. Ik ben naar de [openbare] school van mijn dochter gegaan en ik heb gevraagd of zij iets voor ons hebben, [...] maar het materiaal dat ze me gegeven hebben, dat is echt niet geschikt voor hier op school. Dat kan ik echt niet inzetten hier.

leerkracht onderbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

Op de meeste islamitische scholen krijgen jongens en meisjes in aparte groepen seksuele voorlichting wanneer ze in groep 7 of 8 zitten. Dit gebeurt vaak door een man en een vrouw die vertrouwensband met de kinderen hebben; vaak door de godsdienstleerkracht en een collega. De lessen hebben daarom hoofdzakelijk een moreel-ethisch en islamitisch karakter: de kinderen wordt verteld dat zowel jongens als meisjes als maagd het huwelijk in horen te gaan en dat voorechtelijke seksualiteit ongepast is. Inhoudelijk zijn de lessen vaak gericht op de verandering van het lichaam in de puberteit; de eerste menstruatie en de eerste zaadlozing worden besproken. Daarnaast wordt ook geslachtsgemeenschap besproken.

Vier respondenten gaven aan dat zij, ondanks de reserves van ouders, bewust heel expliciet zijn tijdens de lessen, door plaatjes te gebruiken of de kinderen ook 'platte woorden' te leren. Een dergelijke gedachte komt vaker voor op scholen met een open schoolconcept omdat zij de kinderen bagage willen meegeven die de aansluiting op het voortgezet onderwijs vergemakkelijkt. Een van de voorstanders van expliciete voorlichting wordt hieronder geciteerd:

Ik vind het juist op islamitische basisscholen heel belangrijk dat er echt gedegen seksuele voorlichting gegeven wordt, juist omdat heel veel van onze kinderen van huis uit weinig mee krijgen. [...] In groep 7

en 8 moet er duidelijk met naam en ook de platte namen die in Nederland gangbaar zijn [voorlichting worden gegeven], zodat de kinderen die ook kennen als ze naar de middelbare school toe gaan.

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

De meeste respondenten sluiten in hun taalgebruik en houding echter meer aan op de thuissituatie. Het taboe over seksualiteit leeft heel sterk onder de schoolpopulatie; op scholen met een meer gesloten schoolconcept in de meeste gevallen beperkt tot kennis over de verandering van het lichaam in de puberteit.

In het schooljaar waarin de meeste interviews werden afgenomen, 2013-2014, werd de televisierubriek 'Dokter Corrie' opgenomen in het *Schooltv-weekjournaal*, bedoeld voor kinderen vanaf 9 jaar. 'Dokter Corrie', gespeeld door een comédienne, gaf wekelijks op ludieke wijze informatie over puberteit en seksualiteit. Dit stuitte bij veel religieuze ouders op kritiek. Zij vonden de informatie zowel qua vorm als qua inhoud te expliciet. In een van de afleveringen vertelde een rapper bijvoorbeeld over zijn eerste erectie en een voetballer over zijn eerste tongzoen. Daarnaast behandelde de rubriek beladen thema's als: zelfbevrediging, homoseksualiteit en porno. De rubriek 'Dokter Corrie' was gedurende één schooljaar opgenomen in het *Schooltv-weekjournaal* en is daarna als zelfstandige show verder gegaan. Eén van de scholen die in dit onderzoek is opgenomen heeft Dokter Corrie een aantal afleveringen bekeken, respondenten op andere scholen gaven aan dat de inhoud van de rubriek te expliciet was. In de citaten hieronder worden deze onderlinge verschillen geïllustreerd:

R: Ik weet dat groep 7 [de afleveringen van Dokter Corrie] wel gedeeltelijk [tijdens de les] heeft gezien. Volgens mij alleen de laatste paar keer niet meer, want op een gegeven moment was er een uitzending waarin best expliciet werd gesproken over masturbatie en dat was wel even de druppel. [...] [Maar ik vind het wel goed hoor] Waarom [zou je het] niet [kijken]? Kinderen weten het vaak al. Het schept alleen iets meer duidelijkheid en dat ging eerst over vlinders in je buik en af en toe eens een zoentje ofzo.

I: En grenzen aangeven.

R: Juist, en vooral met de loverboy problematiek kun je dat dan ook eens aankaarten [in de klas] want ook onze meisjes kunnen daar slachtoffer van worden.

directeur, agnost, Nederlandse herkomst
11-20 jaar ervaring op deze school

R: Kijk, de eerste dokter Corrie [over tongzoenen] vond ik wel confronterend.

I: Heb je het programma uitgezet, of niet?

R: Ja, ik moest wel. De hele klas was in rep en roer: 'Dat kan niet!' Zoiets ervaren de kinderen als bedreigend. Het was ook groep 5. We zouden eigenlijk 'Nieuws uit de natuur' kijken [een ander programma van Schooltv voor jongere kinderen], maar dat was die week niet. Toen vroeg een kindje of we dan geen Schooltv-weekjournaal konden kijken. En <respondent lacht> toen kwam dus dokter Corrie.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Respondenten noemen seksuele voorlichting op islamitische basisscholen lastig; lastig voor de ouders omdat zij de inhoud van de les niet onder controle hebben; lastig voor de kinderen omdat ze dingen leren, horen en zien over een thema dat thuis taboe is; en lastig voor leerkrachten omdat zij het nooit in de ogen van alle ouders goed kunnen doen.³⁷³ Verschillende respondenten hebben aangegeven dat communicatie over de vorm en inhoud van de voorlichting belangrijk is om ervoor te zorgen dat de lessen bij ouders in goede aarde vallen:

³⁷³ Dit geldt misschien in het algemeen voor seksuele voorlichting. De spagaat tussen twee normen- en waardenstelsel waarin kinderen op islamitische basisscholen zich bevinden, maakt het onderwerp op islamitische basisscholen echter extra beladen.

Ouders zijn heel lang bang geweest en daarom hebben zij het [seksuele voorlichting] willen weren uit het islamitisch onderwijs. [...] Voor dat ik voorlichting gaf, is er een voorlichtingsavond voor ouders geweest en toen waren ze hartstikke enthousiast. [Tijdens de voorlichtingsavond] bleek dat ze een bepaalde voorstelling hadden van seksuele voorlichting met plaatjes en weet ik veel wat allemaal. Maar dan leg je uit hoe je de voorlichting wilt geven en dat je dat vanuit Koran, soenna doet. Je verbindt eigenlijk de islamitische identiteit aan deze maatschappij en maakt de ouders duidelijk dat er gevaren zijn met loverboys en nu recent in Rotterdam met jeugd prostitutie.

bovenschools bestuurder, bekeerling, Nederlandse herkomst
11-20 jaar onderwijservaring

Ik merk dat ouders het heel fijn vinden dat godsdienstleerkracht [seksuele voorlichting] geven, want ze vinden het wel een beetje spannend, stel dat een niet-moslim dat doet. Dat hebben we in het verleden ook weleens gehad en daar zijn ouders niet zo van gediend, omdat ze bang zijn dat [niet-moslims] dingen aanleren die eigenlijk binnen de islam niet passen.

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

Islamitische basisscholen hebben al sinds de oprichting van de eerste scholen een standpunt moeten innemen ten aanzien van seksuele voorlichting. Zij zijn daartoe pas sinds 2012 ook officieel verplicht. Met die verplichting kwam ook opdracht aandacht te besteden aan seksuele diversiteit. Wanneer seksuele voorlichting ter sprake kwam, gaven veel respondenten daarbij direct aan dat er op school ook aandacht was voor seksuele diversiteit. Daarna ontstond vaak een ongemakkelijke sfeer waarin sommige respondenten zich genoodzaakt voelden het islamitisch uitgangspunt, hun persoonlijke standpunt of dat van de school uit te leggen of te verdedigen. De respondent hieronder bijvoorbeeld geeft aan homoseksuele vrienden te hebben, maar geen sympathie te voelen voor homoseksualiteit en dat ook over te dragen aan de kinderen; houden van de mens als schepsel van God en de homoseksuele daad afkeuren:

Binnen de islamitische waarden en normen hoort [een homoseksuele of lesbische relatie] niet. [...] Voor mij [persoonlijk], ik heb er geen problemen mee. Ik keur de daad af, maar ik heb geen last van de mens. Ik hou van de mens, [als] schepsel van god. Ik ben eerlijk, ik heb er geen sympathie voor [voor homoseksualiteit] en dat zal ik mijn leerlingen ook niet meegeven. [...] Als je ziet hoe er tegenwoordig [in de Nederlandse samenleving] wordt gekeken naar homoseksualiteit... Voor mij is dat heel immoreel. Men brengt het over als normaal. Ze definiëren het op zo'n manier dat ik het als waar moet nemen en als norm moet hanteren. Nou, dat doe ik niet. Ik denk dat die ruimte er ook is in Nederland. Ik [...] heb [zelf] ook homoseksuele vrienden [...] [Dat kan] prima.

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

In de regel wordt aandacht besteed aan seksuele diversiteit door de kinderen te vertellen dat er in Nederland mensen zijn die relaties aangaan met een partner van hetzelfde geslacht. Daarbij wordt uitgelegd dat dit in Nederland, of volgens Nederlandse normen, acceptabel is, en dat kinderen de ander daar de ruimte voor moeten geven. Dit gebeurt altijd met de kanttekening dat een homoseksuele relatie voor moslims ongepast gedrag is.

Net als bij beeldende vorming heeft de ISBO ook voor seksuele voorlichting meegewerkt aan de ontwikkeling van lesmateriaal. Ten tijde van de interviews was dit materiaal nog in ontwikkeling, maar werd er al door veel respondenten positief naar uitgekeken. In

Figuur 16 hieronder is een fragment van de beschrijving van het materiaal door de ISBO weergegeven:

Alle belangrijke onderdelen van de puberteit en het volwassen worden, worden besproken binnen de kaders van de islam. Daarnaast worden de kinderen voorbereid op allerlei zaken die ze op de middelbare school tegen kunnen komen. [...] Voorafgaand aan de implementatie van de lessen hebben enkele oudervoorlichtingsavonden plaatsgevonden. Op beide scholen waren de ouders erg enthousiast over het aanbod en worden zelfs plannen gemaakt om de voorlichting uit te breiden tot aan de ouders zelf en middelbare scholieren die deze lessen nooit hebben gehad. Uitgangspunt is de communicatie tussen ouders en kinderen op dit punt op gang te brengen met als doel de kinderen minder kwetsbaar te maken voor valkuilen als loverboys, misbruik en aanverwante zaken.

Figuur 16: 'Seksuele voorlichting door ISBO'³⁷⁴

Concluderend kan worden gezegd dat seksuele voorlichting met aandacht voor seksuele diversiteit op bijna alle islamitische basisscholen wordt gegeven. Dit gebeurt vaak onder de godsdienstles of in samenwerking met de godsdienstleerkracht. De inhoud van de voorlichting is minimaal en vooral bedoeld om de lichamelijke veranderingen in de puberteit te kunnen duiden en de kinderen van minimale kennis over seksualiteit te voorzien. Een enkele school met een meer open schoolconcept wil het taboe thuis compenseren door op school bewust veel aandacht te besteden aan seksuele voorlichting. Alle respondenten benadrukken dat de communicatie naar ouders belangrijk is om seksuele voorlichting in goede aarde te laten vallen, zowel bij ouders als bij hun kinderen.

6.2.5 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de onderwijskundige dimensie

In de paragrafen hierboven zijn de verplichte schoolvakken bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting als voorbeelden aangehaald om te illustreren hoe islamitische basisscholen balanceren tussen de religieuze identiteit van de school enerzijds en de

³⁷⁴ 'Seksuele voorlichting door ISBO', op: <http://www.deisbo.nl/?p=5263>, geraadpleegd op 27-7-2017

maatschappelijke context anderzijds. Deze vakken of vormingsgebieden zijn als voorbeeld aangehaald omdat respondenten aangaven bij de concrete invulling van het onderwijs spanning te ervaren tussen de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context.

Als taalonderwijs als voorbeeld was uitgewerkt, was de conclusie bijvoorbeeld eenvoudiger geweest; bij taalonderwijs is geen sprake van spanning tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de school. Net als de bovengenoemde vakgebieden, kunnen ook de lessen taal op islamitische basisscholen qua vorm of inhoud verschillen van die op een rooms-katholieke of openbare basisschool in de directe omgeving. Bij taalonderwijs ligt de reden daartoe echter niet in de religieuze identiteit of maatschappelijke context, maar geeft de schoolpopulatie aanleiding om extra aandacht te besteden aan taalonderwijs en daarbij NT2-materiaal³⁷⁵ te gebruiken. Omdat de religieuze identiteit en maatschappelijke context hierop geen invloed hebben, is er binnen de school nauwelijks discussie tussen directie, team en ouders over het beleid ten aanzien van dit vakgebied.

Met betrekking tot de concrete vormgeving van bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting is in de paragrafen hierboven geconcludeerd dat religieuze identiteit en maatschappelijke context beide van invloed zijn. De maatschappelijke context is vooral van invloed via de wens om islamitische basisscholen te laten aansluiten op het middelbaar onderwijs. Vanuit die wens wilde een aantal respondenten kinderen op islamitische basisscholen bijvoorbeeld in aanraking laten komen met muziekinstrumenten, hoewel sommige ouders daar vanwege de islamitische identiteit van de school misschien moeite mee hebben.

Personeel op islamitische basisscholen gaat sensitief om met spanningsgebieden. Wanneer zich spanning voordoet wordt gezocht naar een mogelijkheid om een les qua vorm of inhoud aan te passen en hetzelfde

³⁷⁵ NT2 staat voor 'Nederlands als tweede taal'. NT2-materiaal wordt ingezet om eventuele taalachterstanden bij anderstalige leerlingen of kinderen die thuis ook een andere taal spreken, in te lopen.

lesdoel te behalen. Als aanpassing onmogelijk is wordt de les vaak onveranderd uitgevoerd en beroepen scholen zich op het ‘educatieve doel’ dat de les dient. Een dergelijk besluit wordt verder niet religieus gelegitimeerd.³⁷⁶

De vorm of exacte vakinhoud van deze vakgebieden op islamitische basisscholen verschilt vanwege de religieuze identiteit vaak van die op de meeste Nederlandse basisscholen. De mate waarin de religieuze identiteit de vorm van het onderwijs en de concrete vakinhoud beïnvloedt, hangt samen met het gehanteerde schoolconcept. Op scholen met een gesloten schoolconcept is de invloed van de islamitische identiteit sterker en op scholen met een open schoolconcept is de invloed van de maatschappelijke context sterker. Het onderwijs op scholen met een open schoolconcept verschilt daarom qua vorm en inhoud niet veel van het onderwijs op andere Nederlandse scholen.

In vergelijking tot de eerder beschreven dimensies van schoolidentiteit, is binnen de onderwijskundige dimensie de invloed van de leerkracht op het uiteindelijke onderwijs het grootst. Uit de interviews bleek dat leerkrachten in de concrete vakinhoud meer ruimte voor eigen inzicht ervaren dan in de levensbeschouwelijke of pedagogische dimensie, waarin de invloed van godsdienstleerkrachten en directie sterker is. Leerkrachten ervaren de concrete vakinhoud als hun terrein en voelen meer vrijheid om een eigen koers te varen of in ieder geval een eigen invulling aan het onderwijs te geven. Leerkrachten spraken vaker uit eigen persoon en toonden zich kritischer ten opzichte van het schoolbeleid waar het de concrete vakinhoud en vorm van het onderwijs betrof.

Hieronder worden twee respondenten geciteerd die duidelijk afwijken van de norm, maar er toch voor kiezen – en daarvoor blijikbaar de vrijheid ervoeren of kregen– hun eigen kleur aan het onderwijs te geven:

R: De kinderen kunnen wel tegen een stootje. Maar ik vind wel dat je je bewust moet zijn van je positie en je af moet vragen of je kinderen

³⁷⁶ Uitzondering daarop is dat voor jonge kinderen een uitzondering wordt gemaakt op islamitische regelgeving, zie paragraaf 6.2.1.

niet in de war brengt met bepaalde informatie. De grenzen opzoeken doe ik wel. Bijvoorbeeld wanneer je toneel met ze wilt doen. [Dan] zijn er binnen de islam grenzen over hoe jongens en meisjes met elkaar om mogen gaan. Dan bekijk ik: Wat kan er nog net wel, en wat kan er net niet. [...] En het is nu gelukkig beleid geworden [hier op school]: musicals [mogen], zolang het pedagogisch verantwoord is.

leerkracht bovenbouw, moslim, Marokkaanse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Ik geef ook weleens een les over verschillende soorten muziek en dan laat ik de kinderen omschrijven welk gevoel bij hen naar boven komt. Bij bepaalde klassieke stukken bijvoorbeeld. Dat soort dingen doe ik wel.

leerkracht bovenbouw, bekeerling, Nederlandse herkomst
3-10 jaar ervaring op deze school

Moslimleerkrachten en leerkrachten die langer in dienst zijn, voelen zich vaak vrijer dan beginnende leerkrachten om soepeler met het beleid om te springen.

Concluderend kan worden gezegd dat voor de dagelijkse praktijk in de klas de invloed van de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context zowel afhankelijk zijn van het gehanteerde schoolconcept als van de capaciteiten en persoonlijke voorkeur van de leerkracht voor de klas.

6.3 Samenvatting van onderzoeksresultaten

In het vorige hoofdstuk stond de *gewenste identiteit* centraal en lag de focus binnen de analyse op de dynamiek in de totstandkoming van die gewenste identiteit. In dit hoofdstuk stond juist de *beleefde identiteit* centraal zoals die door leerlingen in de klas daadwerkelijk gevoeld kan worden.

Om de *beleefde identiteit* te verwoorden zijn in dit hoofdstuk twee dimensies van schoolidentiteit besproken: de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. Om de *daadwerkelijk beleefde identiteit* te illustreren, zijn in

deze paragrafen daarom veel citaten gebruikt en zijn daarbij bovendien vooral leerkrachten aan het woord.

De *pedagogische dimensie* betreft vooral de opvoedende taak van een school en is daarmee automatisch sterk verwant aan opvoeding thuis. De islamitische scholen die in dit onderzoek zijn betrokken hebben allen tot doel aan te sluiten bij de thuissituatie van de kinderen. Omdat de opvoedingsdoelen van moslimouders en daarmee de thuissituatie van de kinderen, zich beweegt richting die van niet-moslim Nederlandse ouders, lijken de normen en waarden die op islamitische scholen worden uitgedragen langzaam maar zeker steeds meer te verschuiven naar de normen en waarden die op andere Nederlandse scholen worden gedeeld. Het onderscheid tussen seksen en de omgang tussen seksen vormt een uitzondering op de groei richting de Nederlandse niet-islamitische opvoedingsdoelen; moslims houden op dit gebied langer vast aan de traditioneel islamitische normen en waarden en dat is op islamitische basisscholen zichtbaar in de kleding van leerlingen en personeel en in de wijze van begroeten.

Het feit dat islamitische basisscholen zich ten doel stellen aan te sluiten bij de thuissituatie, maakt dat moslimouders en kinderen zich veilig en welkom voelen op de scholen. Ze hoeven hun islamitische achtergrond niet te verdedigen en worden niet vreemd aangekeken. Dat zorgt voor een vertrouwen in de school waardoor de ouderbetrokkenheid hoger is dan op andere scholen en de invloed van de school groter kan zijn wanneer precare thema's als het schudden van de hand of homoseksualiteit worden besproken.

In de paragraaf over de *onderwijskundige dimensie* is op basis van de bestudering van een aantal concrete vakgebieden geconcludeerd dat, een interne discussie over de vorm van het onderwijs pas ontstaat wanneer spanning optreedt tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context. Dit is bijvoorbeeld niet het geval bij rekenonderwijs op islamitische scholen, wat daarom qua vorm en inhoud sterk lijkt op rekenonderwijs op andere scholen. Spanning tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context treedt bijvoorbeeld wel op bij bewegingsonderwijs, beeldende vorming, muzikale vorming en seksuele voorlichting. Islamitische scholen behalen met hun onderwijs in deze vakgebieden veelal dezelfde (kern)doelen, maar de religieuze identiteit van de scholen beïn-

vloedt de vorm waarin het onderwijs wordt gegeven; bewegingsonderwijs in de bovenbouw bijvoorbeeld vaak seksueel gescheiden en muzikale vorming bijvoorbeeld met hoofdzakelijk ritmische instrumenten.

Scholen met een meer open schoolconcept lijken in de concrete invulling van hun onderwijs meer op andere basisscholen in Nederland dan scholen met een gesloten schoolconcept. Omdat aansluiten op de maatschappelijke context voor deze scholen belangrijker is dan islamitische gedragscodes, vertaalt de invloed van de religieuze dimensie zich minder vaak in een aanpassing van het onderwijs en vaker in een duidelijke legitiemer van het onderwijs naar kinderen en hun ouders. Deze scholen doen meer moeite om kinderen en ouders te informeren over het belang van bepaalde onderwijsdoelen die gezien de religieuze identiteit van de school gevoelig kunnen liggen. Op scholen met een meer gesloten schoolconcept vertaalt de invloed van islam zich vooral in aanpassingen in de concrete invulling van het onderwijs.





LIFE you love

