



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Waarom stichten jullie niet een eigen school?: religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013
Budak, B.

Citation

Budak, B. (2021, June 9). *Waarom stichten jullie niet een eigen school?: religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013*. Uitgeverij IUA-Publication, Amsterdam. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3185763>

Version: Publisher's Version

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

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3185763>

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

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <https://hdl.handle.net/1887/3185763> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Budak, B.

Title: Waarom stichten jullie niet een eigen school?: religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013

Issue Date: 2021-06-09

Waarom stichten jullie niet een eigen school?

Religieuze identiteitsontwikkeling van
islamitische basisscholen 1988-2013

Proefschrift
ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit van Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof. dr. ir. Hester Bijl,
volgens het besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op woensdag 9 juni 2021
klokke 16.15 uur

door

Bahaddin Budak
Geboren te Savur
In 1971

Promotor:

Prof.dr.mr. M.S. Berger

Co-promotor:

Dr. N.M. Dessing

Promotiecommissie:

Prof. dr. A.F. de Jong

Prof. dr. C.A.M. Hermans (Radboud Universiteit Nijmegen)

Em. Prof. dr. T. Pels (Vrije Universiteit Amsterdam)

Dr. M.A. Davidsen

Prof. dr.ir. F.J.J.M. Janssen

De totstandkoming van dit proefschrift werd financieel mogelijk gemaakt door de facilitering van de Hogeschool InHolland en IUA.



IUA

Uitgeverij IUA-Publication

Amsterdam

<https://www.i-ua.nl/>

© 2021 Bahaddin Budak. Alle rechten voorbehouden.

Foto omslag: © Bahaddin Budak (Kinderen van groep 8, islamitische basisschool Mozaïek-Oss)

Voorwoord

Aan mijn lieve opa, Hasan ibn Khalaf, de verhalenverteller van Djawza (mijn geboortedorp). Je kon door jouw blindheid niets zien maar jouw hart zag veel meer dan menigeen. Jouw woorden waren adembenemend. Verhalen vertellen is een belangrijk onderdeel van het lesgeven, dat ik als docent voor de klas mijn studenten kan inspireren via de verhalen die ik vertel, heb ik enigszins aan jou te danken. Moge jij eeuwig in rust leven.

Halime, Ummi (mijn moeder) en Tefvik Abi (mijn vader), van jullie heb ik zoveel bewust en onbewust geleerd. Als ik terugkijk naar mijn leven dan zie ik dat jullie discipline voor mij altijd een bron van inspiratie is geweest. Ik ben trots om me de zoon van jullie te noemen. Moge jullie beiden eeuwig in het paradijs leven.

Dit proefschrift kon niet tot stand komen zonder steun van vele dierbaren in mijn leven. Het wordt een zeer uitgebreide lijst als ik iedereen hier zou noemen, maar ik wil eenieder bedanken die op een of andere manier een bijdrage heeft geleverd aan de totstandkoming van dit proefschrift. Wel wil ik toch enkele personen in het bijzonder noemen;

Toen ik ongeveer 21 was (in 1990) werd ik door jou (Veli Yucesan), stichter van de Ibn-i Sina te Arnhem, gevraagd om bestuurslid te worden van de op te richten islamitische basisschool in Arnhem. Dit was de start van mijn levenswerk. Mijn dank aan jou Veli Abi, dat jij het vertrouwen in mij had en mij hebt opgenomen in het bestuur. Mede dankzij jou is dit proefschrift tot stand gekomen.

Een ander bestuurslid van onze groep was Rasit Bal, die later directeur werd van de ISBO. De vele discussies die wij hebben gehad zorgden regelmatig voor een herinterpretatie van de praktijk. Dank je wel Rasit.

Dank aan alle ouders en collega's van de Ibn-i Sina te Arnhem en Hidayah in Nijmegen die mij ruimte hebben gegeven om de school te leiden en om te werken als godsdienstleerkracht. Ook dank aan de el-Inkade te Ede waar ik als godsdienstleerkracht mocht werken.

Yusuf Altuntas; ook jou wil ik bedanken voor de bereidheid om mij via de ISBO te ondersteunen. Verder is mijn dank aan het team van de ISBO waaronder Majid en Asma die mij hebben geholpen om informatie over de scholen te verkrijgen. Beytullah Bulut; jou wil ik danken voor al het typewerk dat je hebt verricht. Zonder jouw hulp zou dit onderzoek een aantal maanden langer hebben geduurd.

Mijn dank gaat naar Hogeschool InHolland die dit traject voor vier jaar lang heeft gefaciliteerd en het mij mogelijk heeft gemaakt om dit te doen. Hierbij dank aan Cor de Raadt en Rimke van der Veer die binnen de organisatie mijn onderzoek hebben gesteund.

Cok Bakker, bedankt dat je in de startfase het vertrouwen hebt uitgesproken in mij en dat je mij hierin wilde begeleiden. Bedankt dat je me in jouw promovendigroep hebt opgenomen waar ik veel heb mogen leren.

Ina ter Avest, met jou ben ik begonnen aan dit onderzoek. Je was altijd bereid om met mij mee te lezen, te denken en feedback te geven. Soms werd je moe van mij maar dan werd je weer enthousiast en pakte je het weer op. Mijn dank voor jouw enorme betrokkenheid en de vele inspirerende gesprekken die ik met je mocht voeren.

Mieke Groeninck, dank voor het becommentariëren van dit proefschrift en de vele suggesties die je hebt gemaakt.

Nathal Dessing, jouw scherpe kritiek zorgde telkens voor een herziening van mijn tekst waardoor het eindresultaat meer diepgang heeft gekregen, dank hiervoor.

Maurits Berger, jou wil ik in het bijzonder danken voor jouw begrip, feedback en begeleiding die je mij hebt geboden. Mijn oprechte respect

voor jouw open houding en manier van feedback geven. Het is een eer voor mij om onder jouw begeleiding dit traject te mogen afronden.

Ibrahim Bayrak, Fred Koopman, Jasmien Hafez, Lieve Verhelst; dank jullie voor de interesse die jullie hebben getoond en de moeite die jullie hebben genomen om mijn proefschrift taalkundig van correcties te voorzien.

Mijn familie, Leyla, Sumeyye, Muhammed Habibullah en Nurullah. Dank voor al het geduld dat jullie met mij hadden. Dank voor jullie steun in moeilijke tijden. Ik heb jullie niet horen klagen. Ik hoorde alleen maar een liefdevol verlangen om samen te zijn.

Transcriptiesysteem

ا	'	ط	Ṭ
ب	B	ظ	Ẓ
ت	T	ع	'
ث	Th	غ	Gh
ج	Dj	ف	F
ح	Ḥ	ق	Q
خ	Kh	ك	K
د	D	ل	L
ذ	Dh	م	M
ر	R	ن	N
ز	Z	ه	H
س	S	و	W
ش	Sh	ي	Y
ص	Ṣ	ة	De Ta marbûta wordt niet met (h) weergegeven. In de status constructus wordt het wel voluit geschreven als –at. Sûra en Sûrat al-Fâtiha
ض	Ḍ		

- Klinkers a, i en u. Lange klinkers worden weergegeven als â, î en û
- De hamza () aan het begin van het woord wordt niet geschreven
- Diftongen ay, aw
- Bij citaten wordt het transcriptiesysteem van de originele tekst gehanteerd.
- Ten behoeve van de consistentie wordt Qur'ân en niet Koran geschreven.

Inhoudsopgave

1. Achtergronden.....	15
1.1. Algemene inleiding.....	16
1.2. Mijn positie in dit onderzoek.....	18
1.3. Aanleiding: behoefte aan islamitische scholen.....	23
1.4. Islamitische traditie.....	28
1.5. Verandering in islamitische praxis.....	32
1.6. Probleemstelling van dit proefschrift.....	36
1.7. Relevantie van dit onderzoek.....	37
1.7.1. Wetenschappelijke relevantie.....	37
1.7.2. Maatschappelijke relevantie.....	41
1.7.3. Onderwijskundige relevantie.....	41
2. De politiek-, sociaal- en maatschappelijke context. Keermomenten tussen 1988-2013.....	43
2.1. Inleiding.....	44
2.2. Eerste keermoment: 1990 - oprichting ISBO.....	44
2.3. Tweede keermoment: 1992 – politieke kritiek.....	45
2.4. Derde keermoment: 1999 – categorale inspectie.....	46
2.5. Vierde keermoment: 2001 - sociale cohesie.....	47
2.6. Vijfde keermoment: 2008 - bestuurlijke kwaliteit.....	53
2.7. Islamitische scholen net als confessionele scholen?.....	55
2.7.1. Verschillen.....	55
2.7.2. Overeenkomsten.....	56
2.8. Conclusie.....	57
3. De schoolidentiteit en ontwikkeling.....	59
3.1. Inleiding.....	60

3.2.	De schoolstrijd	61
3.2.1.	Vrijheid van richting, stichting en inrichting.....	64
3.3.	Identiteitsontwikkeling van de school	67
3.3.1.	Ontwikkeling	67
3.3.2.	(School)identiteit	68
3.3.3.	Formele en informele identiteit	72
3.3.4.	Smalle en brede schoolidentiteit.....	73
3.4.	Classificatie van scholen aan de hand van identiteit.....	74
3.4.1.	De categorisatie van islamitische scholen	78
3.5.	Conclusie	80
4.	Opzet en werkwijze van het onderzoek	83
4.1.	Respondenten.....	84
4.2.	Methode van interview	87
4.3.	Analytische benaderingen.....	88
4.4.	Opbouw van het onderzoek	91
5.	Hoe het begon	95
5.1.	Inleiding.....	96
5.2.	Korte schoolportretten	97
5.3.	'Al-Ghazali' school	97
5.4.	'Tariq Ibnoe Ziyad' school	105
5.5.	Analyse schoolportretten	111
5.5.1.	Eerste factor: islamitische traditie	111
5.5.2.	Tweede factor: wet- en regelgeving	113
5.5.3.	Derde factor: de Nederlandse context.....	114
5.5.4.	Vierde factor: de culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen.....	115

5.6.	Conclusie	116
6.	Externe factoren	121
6.1.	Inleiding.....	122
6.2.	Eerste hoofdfactor: Islamitische traditie	126
6.2.1.	Externe factor: tekstbronnen.....	126
6.2.2.	Externe actor: Imams en geleerden.....	129
6.3.	Tweede hoofdfactor: Wet- en regelgeving	134
6.3.1.	Externe actor 1: Onderwijsinspectie.....	134
6.3.2.	Externe actor 2: Gemeente.....	137
6.3.3.	Externe actor 3: Scholenkoepels.....	138
6.4.	Derde hoofdfactor: De Nederlandse context.....	141
6.4.1.	Externe factor 1: De beeldvorming van de omgeving	142
6.4.2.	Externe factor 2: Conflicten buiten school	143
6.4.3.	Externe factor 3: Het politieke debat	145
6.4.4.	Externe actor 4: Externe adviseurs	147
6.4.5.	Externe factor 5: Samenwerking andere scholen.....	149
6.4.6.	Externe factor 6: Samenwerking met moskeeën.....	150
6.4.7.	Externe factor 7: Leerlingenvervoer.....	152
6.5.	Vierde hoofdfactor: Culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen	154
6.5.1.	Externe actor 1: Bestuur	154
6.5.2.	Externe actor 2: Ouders	158
6.6.	Conclusie	163
7.	Interne Actoren	169
7.1.	Inleiding.....	170
7.1.1.	Actor 1: De directeur	171

7.1.2.	Actor 2: Godsdienstleerkracht	173
7.1.3.	Actor 3: Leerkrachten	176
7.1.4.	Actor 4: Leerlingen.....	180
7.1.5.	Actor 5: Identiteitscommissie (IC)	183
7.2.	Conclusie	184
8.	Interne factor: de formele identiteit.....	189
8.1.	Inleiding.....	190
8.2.	De ontwikkelingen van de formele identiteit.....	191
8.3.	Uitgangspunten voor een formele identiteit.....	194
8.3.1.	De identiteit van de school dient niet in strijd te zijn met de islamitische traditie	194
8.3.2.	Identiteit wordt afgestemd op de wet- en regelgeving en op de verwachtingen van de samenleving.....	199
8.3.3.	De islamitische identiteit hoort zichtbaar en breed te zijn.....	201
8.3.4.	Identiteit is: een trotse moslimburger opvoeden in de Nederlandse samenleving.....	204
8.3.5.	Identiteit is een kwestie van teamwork.....	206
8.3.6.	Identiteit mag niet ten koste gaan van de kwaliteit.....	208
8.3.7.	Identiteit is constant in beweging	210
8.4.	Conclusie	212
9.	Interne dynamiek: de geleefde identiteit	215
9.1.	Inleiding.....	216
9.2.	Bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen	217
9.2.1.	Het godsdienstonderwijs.....	217
9.2.2.	Godsdienstmethode	219
9.2.3.	Het gebed.....	224

9.2.4.	Muziek.....	226
9.2.5.	Beelden en afbeeldingen van levende wezens.....	230
9.2.6.	Feesten en vieringen.....	232
9.2.6.1.	Islamitische feesten.....	232
9.2.6.2.	Verjaardag.....	234
9.2.6.3.	Andere niet-islamitische feesten en vieringen.....	236
9.2.7.	Kledingvoorschriften.....	238
9.2.8.	Scheiding van jongens en meisjes.....	242
9.3.	Doorwerking identiteit op onderwijs.....	244
9.4.	Conclusie.....	250
10.	Toekomstperspectieven.....	255
10.1.	Inleiding.....	256
10.2.	Externe ontwikkelingen.....	256
10.3.	Interne ontwikkelingen.....	259
10.4.	Conclusie.....	262
11.	Algemene conclusie en discussie.....	265
12.	Conclusion and discussion.....	277
	Bibliografie.....	289
	Lijst met grafieken, schema en tabellen.....	309
	Samenvatting.....	311
	Summary.....	313
	Curriculum Vitae.....	314

1. Achtergronden

1.1. Algemene inleiding

In deze studie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: ***”Hoe hebben de interpretaties, aspiraties en de uitbouw van de schoolidentiteit van islamitische basisscholen zich in de periode 1988-2013 ontwikkeld?”*** Hiermee wordt de geschiedenis van de eerste kwarteeuw van de identiteit van islamitisch onderwijs in Nederland beschreven.

Onder het begrip ‘islamitische schoolidentiteit’ wordt het volgende begrepen;

Islamitische schoolidentiteit is datgene wat een school tot déze school maakt en wat zich daarbij laat inspireren door de islamitische traditie. Deze ontwikkelt zich met de tijd in een proces waarbij externe en interne factoren en actoren elkaar continu beïnvloeden.

Om antwoord te kunnen geven op de vraagstelling van dit onderzoek is gekozen voor kwalitatief onderzoek. Hiervoor heb ik verschillende vormen van data geraadpleegd zoals: Literatuur- en bronnenonderzoek, schooldocumenten, websites van scholen, dagbladen, maar ook eigen memoires, agenda’s, en etnografisch veldwerk waarbij ik ‘aan den lijve ondervond’.

Het empirische gedeelte is gebaseerd op halfgestructureerde diepte-interviews met bestuurders en directeurs van islamitische basisscholen in Nederland. Er is gekozen voor deze twee stakeholders omdat zij beleidmakers zijn en verantwoordelijk zijn voor de uitvoering ervan. Dit onderzoek beschrijft hoe deze bestuurders en directeurs de eerste 25 jaar hebben ervaren, hoe zij de islamitische identiteit van de school beschrijven en hoe de identiteit in de praktijk vorm heeft gekregen en krijgt, heden en in de toekomst.

Om de ontwikkeling tussen 1988 en 2013 te kunnen beschrijven is in eerste instantie het verhaal van de twee eerste basisscholen

gereconstrueerd aan de hand van de verhalen van de eerste stichter en directeur van de desbetreffende scholen. In de tweede fase zijn zes voorzitters en zes directeuren geïnterviewd. De verkregen informatie van de eerste fase plus de tweede fase heeft het materiaal verschaft om de ontwikkeling van de interpretaties, aspiraties en de uitbouw van de schoolidentiteit van islamitische basisscholen in de periode van 1988 tot 2013 te beschrijven.

Op grond van mijn onderzoek onderscheid ik vier hoofdfactoren die een belangrijke rol spelen bij de constructie van de schoolidentiteit van deze twee scholen, respectievelijk de islamitische traditie, de Nederlandse wet- en regelgeving, de Nederlandse onderwijscontext en de cultureel-religieuze achtergrond van betrokkenen.

Uit dit onderzoek blijkt dat de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen een dynamiek heeft die anders is dan bij christelijke scholen in Nederland. Ontkerkelijking, secularisatie en individualisering, welke belangrijke factoren zijn in relatie tot de identiteitsontwikkeling van christelijke scholen in Nederland, lijken nauwelijks tot geen rol te hebben gespeeld bij islamitische basisscholen. De belangrijkste factoren die wel een rol hebben gespeeld bij de ontwikkeling van islamitische scholen, zo blijkt uit dit onderzoek, zijn van sociaal-politieke aard, zoals de berichtgeving door de media van (inter)nationale gebeurtenissen zoals 11 september, het herhaaldelijke politieke debat over islamitische scholen en de beeldvorming van de omgeving. De identiteit van deze scholen wordt mede geconstrueerd door de reactie van stakeholders op deze externe (f)actoren. Verder blijkt dat bij de identiteitsontwikkeling van de basisscholen, de culturele en religieuze achtergronden van de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen waar ouders, leerlingen en leerkrachten uit voortkomen, van grote invloed zijn. Tussen deze twee gemeenschappen bestaan regelmatig verschillen in identiteitsopvattingen. De Marokkaanse gemeenschap lijkt daarbij de islamitische bronnen letterlijker te interpreteren dan de Turkse gemeenschap, door bijvoorbeeld meer waarde te hechten aan het

verbod op verjaardagen, muziek(instrumenten) en het maken van afbeeldingen.

Alvorens verder te gaan is het echter eerst nodig om nader aan te geven wat mijn persoonlijke rol is geweest in al deze ontwikkelingen, en hoe zich dat verhoudt tot mijn rol als onderzoeker

1.2. Mijn positie in dit onderzoek

Mijn betrokkenheid bij islamitische basisscholen begon in 1990, toen een van de stichters van de islamitische basisschool in Arnhem mij vroeg of ik mee wilde doen aan het opzetten van een nieuwe school, waar ik zonder aarzelen op in ben gegaan. Een jaar daarvoor waren handtekeningen verzameld en een aanvraag ingediend. In eerste instantie werd ik vicesecretaris van het bestuur. In 1991 kregen we een schoolgebouw toegewezen. Vanaf het begin hebben wij ons als bestuur gefocust op de kwaliteit van het onderwijs en wat de school islamitisch maakt. Intern waren er regelmatig discussies over wat we op school van de groepsleerkrachten, op twee na allemaal niet moslim, konden vragen. Wegens verschillende redenen, waaronder ook de ontevredenheid over hoe de directeur met de identiteit omging, trok de eerste voorzitter zich in 1992 terug. De vicevoorzitter werd voorzitter en ik werd vicevoorzitter. In 1996 werd ik eerst godsdienstleerkracht op deze school en later ook de voorzitter. In datzelfde jaar begon mijn eerste kind op deze school, waardoor ik nu ook als ouder de ontwikkelingen ging volgen. Deze situatie duurde voort tot 2003, toen besloten wij als bestuur met negen andere islamitische basisscholen te fuseren.¹ Ik trok me terug als bestuurder en ging op drie verschillende scholen werken als godsdienstleerkracht.² Tijdens mijn voorzitterschap bij de islamitische basisschool in Arnhem was ik ook landelijk betrokken bij de ontwikkeling van de islamitische scholen. Tussen 1997 en 2002 was ik namelijk vicevoorzitter van de Islamitische Scholen

¹ Uit dit fusieproces ontstond de SIMON-scholen. Zie: <https://www.simonscholen.nl/>

² Islamitische basisschool in Arnhem, Ede en Nijmegen.

Besturen Organisatie³ (ISBO) en medewerker bij het Islamitisch Pedagogisch Centrum (IPC). Als godsdienstleerkracht en medewerker bij IPC was ik regelmatig opzoek naar geschikt lesmateriaal voor het godsdienstonderwijs. Sinds 1997 heb ik verschillende lesboeken voor godsdienstonderwijs ontwikkeld die op meerdere Nederlandse en Belgische scholen gebruikt worden. Verder ben ik ook mede-ontwikkelaar van de SLO & ISBO-methode (SLO & ISBO, 2007).

In 2003 werd ik gevraagd om de islamitische basisschool in Nijmegen, waar het qua identiteit, onderwijsresultaten en leerlingaantal slecht aan toe ging, te redden. Als directeur van deze school heb ik er samen met het team voor gezorgd dat de onderwijskwaliteit van de school boven het landelijk gemiddelde kwam en ouders tevreden waren over hoe de identiteit op school geleefd en beleefd werd. Dit zette zich voort tot 2007 toen ik via Hogeschool InHolland werd gevraagd om als coördinator van de lerarenopleiding islamgodsdienst te komen werken. Mijn betrokkenheid tot islamitische scholen zette zich nu voort als lerarenopleider godsdienstonderwijs en het begeleiden van studenten in onderzoek naar de identiteit van islamitische basisscholen. In 2018 werd ik gevraagd om IUA (International University of Applied Sciences of Amsterdam)⁴ een nieuwe onderwijsinstelling op HBO-niveau op te zetten. Naast mijn baan bij InHolland was ik van 2007 tot het moment van schrijven (2020) coördinator identiteitsbeleid van de SIMON-scholen.

Het is vanuit deze betrokkenheid dat ik meen dat een terugblik goed en nodig is: niet alleen om een stand van zaken op te maken van de eerste vijfentwintig bewogen jaren van islamitische basisonderwijs in Nederland, en een leemte te vullen in de literatuur hierover, maar ook om te onderzoeken op welke manier de ontwikkelingen van

³ Het landelijke koepelorgaan voor islamitische scholen in Nederland

⁴ IUA is in 2018 gestart met de opleiding voor imam/islamitisch geestelijk verzorging en de tweedegraads lerarenopleiding levensbeschouwing vanuit islamitisch perspectief. IUA is nog niet geaccrediteerd.

Zie: <https://i-ua.nl/>

islamitische scholen bijgedragen heeft aan onze kennis over onderwijs en de rol van confessionele scholen (scholen met een godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging) in het algemeen.

Wanneer ik over dit onderzoek sprak werd mij regelmatig gevraagd hoe ik mijn onderzoek wetenschappelijk kon verantwoorden en hoe objectief ik kon zijn? Dat betekent dat mijn positie als onderzoeker enige zelfreflexieve toelichting vereist.

In de wetenschap is er discussie tussen het ‘emic’-perspectief, dat van de onderzoeker die tevens een onderdeel is van de onderzochte gemeenschap, het zogenaamde ‘insiderperspectief’, dat staat tegenover het ‘etic’-perspectief van een outsider (Morris, Leung, & Lickel, 1999, pp. 781-796). Welke positie beter is voor het welslagen van het onderzoek is omstreden. McCutcheon is van mening dat het insider/outsider probleem irrelevant is (McCutcheon, 2003, pp. 337-352). Beide perspectieven hebben namelijk hun sterke en zwakke kanten. De insider kan door overmatige engagement een blinde vlek hebben voor de eigen gemeenschap waardoor bepaalde informatie niet achterhaald wordt. Aan de andere kant geniet de insider het vertrouwen van de gemeenschap wat reden kan zijn voor het verkrijgen van meer informatie dan een outsider zou kunnen verzamelen. Verder bestaat de kans dat de outsider de gemeenschap niet goed begrijpt en zich laat leiden door bepaalde vooroordelen.

Mijn jarenlange actieve betrokkenheid bij islamitische scholen maakt dat mijn positie in dit onderzoek verder gaat dan participatieve observatie vanuit emic-perspectief. Hier is eerder sprake van een auto-etnografisch onderzoek: het onderzoek gaat immers indirect ook deels over mijzelf, en ik beschik over insiders-kennis. De manier waarop ik hiermee ben omgegaan is door de respondenten – die de bron zijn van dit onderzoek – met open vragen zelf aan het woord te laten, zodat ik alleen hun verhaal opteken, waarbij mijn eigen kennis vervolgens waardevol is gebleken om achteraf die verhalen van commentaar te voorzien. Deze integratie van persoonlijke ervaring en empirisch onderzoek is volgens Denshire een van de doelen van een etnograaf

(Denshire, 2014, pp. 831-850). Daarbij hoop ik dat mijn bijzondere positie bijdraagt aan een nieuw en duidelijker beeld van islamitische scholen:

Insider knowledge does not suggest that an autoethnographer can articulate more truthful or more accurate knowledge as compared to outsiders, but rather that as authors we can tell our stories in novel ways when compared to how others may be able to tell them (Adams, Ellins, & Jones, 2017, p. 3)

De insiders positie heeft zowel voor- als nadelen. In mijn geval merkte ik dat ik snel het vertrouwen van, en toegang tot de respondenten had. De belangrijkste blinde vlek is die van gewenste antwoorden (Baarda, et al., 2013). Om deze reden diende ik wel extra opmerkzaam te zijn met betrekking tot mogelijke gewenste antwoorden. Vanuit mijn rol als vicevoorzitter van de ISBO tussen 1997-2002, en lerarenopleider aan de Hogeschool InHolland vanaf 2007, kenden alle respondenten mij bij naam. Van de zestien respondenten kende ik er negen als collega-bestuurder of directeur. Overigens achtte ik het risico dat respondenten mij wenselijke antwoorden zouden geven laag, omdat ik bekend ben met de meeste scholen. Bij het geven van een gewenst antwoord kon ik dat namelijk doorprikken. Tevens heb ik gebruik gemaakt van half gestructureerde interviewtechnieken, zodat ik door kon vragen wanneer ik vermoedde dat een respondent wenselijke antwoorden gaf.

Een andere blinde vlek zou kunnen zijn dat ik zelf zo bekend ben met de geschiedenis van de islamitische basisscholen dat ik verzuim door te vragen over onderwerpen die voor mij vanzelfsprekend zijn. Voor zover sprake zou zijn van een dergelijk gebrek aan outsidersperspectief ben ik daar door mijn begeleiders op geattendeerd. Na de eerste vijf interviews heb ik samen met Ina ter Avest, een outsider, de vragen die ik heb gesteld en de reactie van de respondenten besproken. Ik kreeg zo nodig tips om bepaalde vragen die ik niet gesteld had bij de volgende respondenten wel te stellen.

Aan alle respondenten maakte ik duidelijk dat ik hen ging interviewen in mijn positie als onderzoeker. Voordat ik met een interview startte, stelde ik mij altijd eerst uitvoerig voor aan respondenten die mij persoonlijk niet kenden, en ik vertelde hen over mijn betrokkenheid bij islamitische scholen. Ik had sterk de indruk dat ik mijn respondenten door deze manier van introduceren op hun gemak stelde en de ruimte gaf om vrijuit hun verhaal te vertellen.

Een van de respondenten zei over mij als onderzoeker:

Wat heel belangrijk is, Bahaeddin, is het werk wat jij doet, er moet meer [van] dit soort werk komen. Je weet dat het beste is, als er pas serieus wetenschappelijke feiten voor handen liggen, dat mensen erover nagedacht hebben en erover geschreven hebben. Dat maakt iets belangrijk, iets serieus, het geeft iets een extra lading, het zet een nul achter het getal, wetenschappelijk onderzoek. Ik vind het zo goed dat jij daarmee begonnen bent. Toen ik het heb gehoord was ik erg, ‘al-Hamdulillâh⁵’ blij... Als je vanuit je eigen midden mensen hebt die dat gaan onderzoeken. Dan weet je in ieder geval ook hoe dat allemaal is. Wij weten nu in ieder geval hoe wij onze eigen bonen moeten doppen dan [in plaats van] alles aan een andere over te laten (V1).

De houding van deze respondent getuigt van welwillendheid en vertrouwen waardoor ik als een insider makkelijk toegang kreeg en de nodige informatie kon vergaren.

Mijn persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp, en mijn bijzondere relatie met de respondenten zijn derhalve bijna het spiegelbeeld als die van een onderzoeker als Marietje Beemsterboer, die soortgelijk onderzoek naar de identiteit van islamitische basisscholen heeft verricht (Beemsterboer, 2018). In die insiders-positie staan mij diverse mogelijkheden ter beschikking om onderzoek te verrichten, zoals we

⁵ Al-Hamdulillâh betekent God zij dank, moslims zeggen dit als dank voor iets of wanneer zij blij zijn met iets.

hiervoor hebben gezien. Ik heb nadrukkelijk gekozen voor twee invalshoeken. Ten eerste ben ik in dit onderzoek niet uitgegaan van bepaalde thema's of begrippen, maar heb die zoveel mogelijk laten aandragen door de respondenten. Daarbij heb ik een zeer passieve houding aangenomen: ik wilde *hun* verhaal en inzichten vernemen. Een gevolg was evenwel dat bepaalde onderwerpen niet zijn besproken, simpelweg omdat de respondenten dat blijkbaar niet relevant vonden. Dat was vervolgens aanleiding voor de tweede invalshoek, namelijk dat ik mijn kennis als wetenschapper *en* als insider achteraf heb gebruikt om de zienswijzen van de respondenten eventueel te voorzien van aanvullend of analytisch commentaar. Vaak bestaat dat commentaar uit toelichting en het geven van context op wat de respondenten vertellen, soms laat ik mijn eigen verbazing of kritiek een woordje meespreken. Maar het uitgangspunt van de dataverzameling – dat is: de gesprekken met de respondenten – is dat deze volledig wordt ingegeven door de respondenten met zo min mogelijk sturende vragen van mijn kant. Deze dataverzameling is, kortom, een kroniek van hun verhaal en inzichten.

1.3. Aanleiding: behoefte aan islamitische scholen

Na de Tweede Wereldoorlog is men begonnen aan de wederopbouw van Nederland.⁶ Wegens een tekort aan arbeidskrachten tekende de Nederlandse overheid met verschillende landen in Zuid-Europa en Noord-Afrika een wervingscontract. Het tekort aan arbeidskrachten is in eerste instantie aangevuld met Italianen en Spanjaarden, die over het algemeen katholiek waren. Eerst kwamen alleen de mannen, later bracht men ook de vrouwen en kinderen naar Nederland. Deze arbeiders konden hun kinderen naar een katholieke school sturen. Doordat deze leerlingen dezelfde religieuze traditie hadden als de Nederlandse katholieke leerlingen konden zij gemakkelijk aansluiting

⁶ Voor deze alinea maak ik overwegend gebruik van (Werf, Allochtonen. Een inleiding in de multiculturele samenleving, 1998)

vinden. Midden jaren zestig werd het tekort aan arbeidskrachten aangevuld uit landen met een overwegend moslimbevolking.⁷ In 1964 werd met Turkije een wervingscontract ondertekend, in 1969 met Marokko en in 1971 met Tunesië. In eerste instantie kwamen overwegend moslimmannen naar Nederland voor laaggeschoolde arbeid. Begin jaren 70 veranderde dit vrij snel door gezinsherenigingen (Van de Werf, 1998, pp. 26,27). Zowel het gastland als de ‘gastarbeiders’ gingen ervan uit dat er sprake zou zijn van een tijdelijk verblijf. Dat bleek echter niet het geval (Shadid & Van Koningsveld, 2008, pp. 22,23).

Begin zeventiger jaren kwamen in het kader van gezinshereniging de echtgenotes en kinderen van deze ‘gastarbeiders’ naar Nederland. Voor het eerst in de geschiedenis kregen sommige Nederlandse scholen te maken met een aanzienlijk aantal moslimleerlingen (Shadid & Van Koningsveld, 2008, pp. 21,22).⁸ De komst van deze moslimleerlingen zorgde voor een nieuwe situatie met betrekking tot levensbeschouwelijke inrichting van scholen. Leerkrachten kregen te maken met leerlingen die niet thuis waren in de christelijke traditie en haar afgeleiden (e.g. kerstviering, carnaval, Sinterklaas, etc.).

Sommige scholen hielden vast aan hun onderwijsbeleid en -praktijk; van alle leerlingen werd verwacht dat zij aan alle onderwijsactiviteiten zouden deelnemen: inclusief de religieuze activiteiten, zoals de godsdienstlessen, de kerstviering en carnaval. Andere scholen hebben gezocht naar manieren om tegemoet te komen aan de eigenheid van de ‘nieuwkomers’, bijvoorbeeld door moslimleerlingen de mogelijkheid te bieden om vrijstellingen te verkrijgen voor religieuze activiteiten. Daarnaast waren er ook scholen die gestopt zijn met bepaalde

⁷ Het adjectief ‘moslim’ suggereert hier niet dat de gastarbeiders religieus zijn. Het verwijst naar een bevolkingsgroep die zich zo noemt.

⁸ In de vijftiger jaren had zich reeds een kleine groep moslims uit Indonesië en in de zeventiger jaren uit Suriname in Nederland gevestigd. (Shadid & Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 2008)

religieuze activiteiten (Hermans, 1997, pp. 5-25; Miedema, 1997, pp. 150-166).

Terwijl openbare en christelijke scholen in Nederland zich bezonnen over hoe om te gaan met deze andersgelovige leerlingen, zochten sommige moslimouders naar mogelijkheden om hun kinderen in de eigen religieuze traditie te onderwijzen. In eerste instantie richtten zij moskeeën op waar ook islamitisch godsdienstonderwijs werd aangeboden (Shadid & Van Koningsveld, 2008, pp. 23,24; Yar, 2017, p. 17). De mogelijkheid om godsdienstonderwijs te verzorgen via regulier onderwijs was voor hen onbekend. Volgens Wagtendonk (1991) heeft de FOMON (Federation of Muslim Organizations in The Netherlands) in 1975 islamitisch godsdienstonderwijs aangevraagd bij lokale overheden. Dit is destijds niet doorgegaan. Wagtendonk is van mening dat dit de aanleiding is geweest voor de oprichting van de islamitische scholen in 1988 (Wagtendonk, 1991, pp. 155-170). Uit dit onderzoek zal blijken dat de stichters van islamitische basisscholen geen relatie hadden met FOMON. Voorts geeft Wagtendonk aan dat J. van Amersfoort reeds in 1977 de komst van ‘de school met de Qur’ân parallel aan de school met de Bijbel’ voorzag (Wagtendonk, 1991, p. 154).

Totaal onafhankelijk van FOMON en zonder kennis te hebben van de uitspraak van J. van Amersfoort besloten in maart 1987 enkele ouders van de Turkse gemeenschap om in Rotterdam een eigen islamitische basisschool te stichten onder de naam *al-Ghazali*.⁹ In Eindhoven stichtte de Marokkaanse gemeenschap in mei van datzelfde jaar, onafhankelijk van de vorige gemeenschap, de *Tariq Ibnoe Ziyad*¹⁰ school. Beide scholen zijn in het schooljaar 1988 van start gegaan

⁹ De school was vernoemd naar Al-Ghazâlî, een prominent islamitische theoloog, jurist en mysticus (1058-1111). Hier hanteer ik de transcriptie zoals de school dit doet.

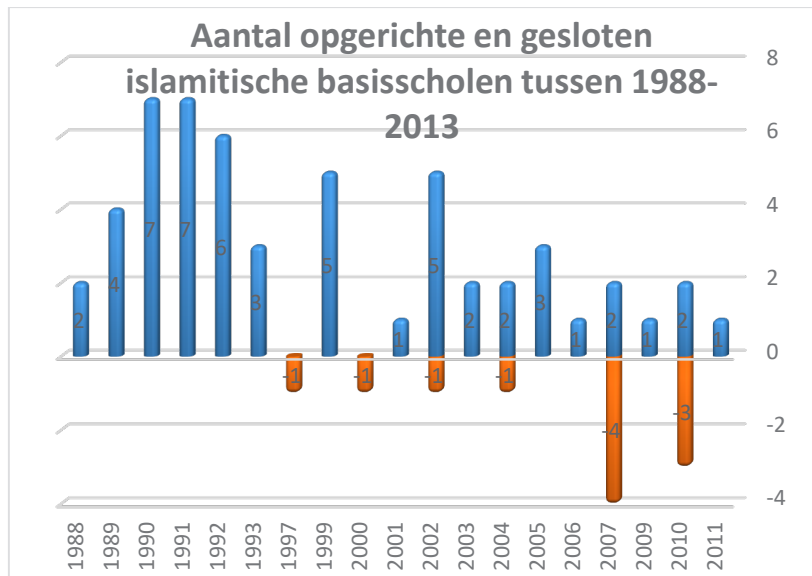
¹⁰ De school was vernoemd naar generaal Târiq Ibnu Ziyâd, die het Iberische schiereiland veroverde in 711 AD en de basis legde voor de 8 eeuwen islamitische beschaving in Andalusië. Hier hanteer ik eveneens de transcriptie zoals de school deze gebruikt.

(Onderwijsinspectie, 1999, p. 5; Landman, 1992, p. 260)¹¹. Na de oprichting van deze twee scholen zijn er in de daaropvolgende jaren in het hele land islamitische basis- en middelbare scholen gesticht. Drie jaar later kende Nederland 13 islamitische basisscholen (Landman, 1992, p. 260).

Bij de start van dit promotieonderzoek, in 2013, waren er 43 islamitische basisscholen en een islamitische school voor het voortgezet onderwijs (www.deisbo.nl, 2013).

In de onderstaande tabel wordt het aantal opgerichte en gesloten islamitische basisscholen tussen 1988-2013 per jaar weergegeven.¹²

Grafiek 1: aantal opgerichte en gesloten islamitische basisscholen tussen 1988-2013



Ten tijde van schrijven, anno 2019, zijn er in totaal 55 islamitische basisscholen en twee islamitische scholen voor voortgezet onderwijs

¹¹ Waarom en hoe deze twee scholen zijn gestart is onderwerp van hoofdstuk 4.

¹² Informatie verkregen via de ISBO

(www.deisbo.nl, 2019), dit is 0,88% van het totaal aantal basisscholen in Nederland (www.onderwijsincijfers.nl, 2019).

Deze groei van islamitische basisscholen zorgde voor veel discussie. In eerste instantie ontstond een discussie bij bestaande scholen zoals hierboven is weergegeven. De schoolidentiteit werd voor vele scholen opnieuw onderwerp van gesprek. De komst van een islamitische basisschool in een wijk zorgde namelijk voor afname van leerlingen bij de scholen in de buurt. Om moslimleerlingen binnen boord te houden werden verschillende acties ondernomen. Juliana van Stolbergschool heeft bijvoorbeeld in 1990 als eerste *'interreligieuze school'* in Ede naast christelijk godsdienstonderwijs ook islamitisch godsdienstonderwijs gegeven (Ter Avest, 2003, p. 2). Dit terwijl het verzoek van moslimouders om islamitisch godsdienstonderwijs voor hun kinderen in te voeren eerder werd afgewezen. Pas toen de moslimouders dreigden een islamitische school te stichten heeft de schooldirectie islamitisch godsdienstonderwijs ingevoerd. Als gevolg van dit beleid heeft de Christelijk Nationale Schoolvereniging (CNS) het lidmaatschap van deze school beëindigd (Wagtendonk, 1991, p. 168).

Naast deze lokale en praktische overwegingen over leerlingaantallen ontstond in de jaren 90 een bredere maatschappelijke discussie over de (on)wenselijkheid van de komst van islamitische scholen. Het ging hier niet zozeer over de scholen zelf, maar zij werden besproken als onderdeel van de bredere discussie over burgerschapsvorming waarin sociale cohesie en integratie centraal stond (Meijer, 2006, pp. 21-47). Islamitische scholen werden door diverse politici en opiniemakers als bedreigend ervaren voor deze waarden. Volgens sommige wetenschappers was de houding ten opzichte van moslims en islamitische scholen echter sterk gekleurd door vooroordelen en stereotyperingen (Shadid & Van Koningsveld, 1992)¹³. Na 11

¹³ “Het begrip securitisering verwijst naar het proces dat steeds meer beleidsaangelegenheden in het domein van nationale veiligheid betrokken worden en dat veiligheidsmaatregelen op steeds ruimere schaal worden toegepast” (De Graaf & Eijkman, 2011-8, p. 34).

september 2001 werd deze houding en discussie verder aangescherpt, onderzoekers spreken in dit geval van de zogenaamde “securitiseringsprobleem” (zie hiervoor o.a. Boutellier, 2015; Cesari, 2010; de Graaf & Eijkman, 2011-8). Alles wat met islam te maken had werd namelijk onderwerp van nationale veiligheid. We zullen zien dat ook dit invloed heeft gehad op de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen.

Parallel aan deze discussies, die grotendeels door de wereld buiten de scholen werden gevoerd, speelde tenslotte ook nog een interne discussie op de islamitische scholen zelf over de vormgeving van hun schoolidentiteit. Deze schoolidentiteit moest namelijk wel volgens de islamitische traditie zijn geconstrueerd. We zullen zien dat niet iedereen de islamitische traditie op dezelfde manier interpreteerde en tot dezelfde conclusies en beleidsbeslissingen kwam. Daarmee ontstond een diversiteit in de identiteitsvorming van deze scholen. Wat onder islamitische traditie in dit onderzoek wordt begrepen vraagt nader toelichting.

1.4. Islamitische traditie

Uit het onderzoek blijkt dat niet alleen de respondenten, maar ook andere betrokkenen bij de school, met name ouders, in hun discussie over wat wel of niet islamitisch zou zijn, verwijzen naar soms direct naar de Qur’ân of de uitspraken van de profeet (*Hadith*, meervoud *ahadith*), maar vaker nog naar uitspraken (enk. *Fatwâ*, meervoud *Fatâwâ*) die geleerden (‘*ulamâ*, meervoud van ‘*âlim*) hierover hebben gedaan.

De uitkomsten hiervan kunnen zeer uiteenlopend zijn omdat de islam, net als alle andere religieuze levensbeschouwingen, meerdere interpretaties kent. De overgrote meerderheid van de moslims behoort

tot de soennitische stroming en ongeveer 10 procent is sjiitisch¹⁴. Binnen de soennitische islam worden de verschillende interpretaties van de islam *madhâhib* (enk. *madhhab*) genoemd, wat in het Nederlands vaak wordt vertaald met ‘rechtsschool’, en in de sjiitische islam wordt de term *tawâ’if* (enk. *tâ’ifa*) gebruikt dat vaak wordt vertaald met ‘sekte’, maar waarvoor ‘denominatie’ een meer passende term is (Campo, 2009, p. 233).

De diversiteit aan richtingen binnen de islam leidt tot een diversiteit aan interpretaties. Volgens de ene geleerde kan bijvoorbeeld het gebruikmaken van alle muziekinstrument *ḥarâm* (verboden) zijn, met uitzondering van de handtrom (Jamîl Zînû, 2011, pp. 99-105) en volgens de andere zijn alle muziekinstrumenten *ḥalâl* (toegestaan) en is daar niets mis mee mits de muziek niet aanspoort tot ongepast gedrag (Qaradawi, 2003, pp. 311-314).

De redenen voor het ontstaan van de verschillende interpretaties zijn divers. Enerzijds ligt het aan de afbakening van de omvang van de profetische uitspraken (*Ḥadîth*) die, samen met de Qur’ân, de bron vormen van waar de geleerden hun interpretaties op baseren. Anderzijds ligt het aan de mate en wijze waarop de bronnen letterlijk, contextueel of figuurlijk worden gelezen. En tenslotte speelt de kwestie van de menselijke rede, die door sommige opvattingen niet is toegestaan, terwijl anderen, zoals de ‘filosofen’ (*Falâsifa*) de menselijke ratio boven de schriftelijke bronnen plaatsen (Leezenberg, 2001)

De diverse scholen positioneren zich in dit spectrum van rekkelijken en preciezen. Aan de meest letterlijke en conservatieve kant staan de soennitische *Hanbalieten* en sinds kort ook de stroming die bekend staat als *Salafisten*. Aan het andere uiterste stonden de filosofisch ingestelde *Mu’tazila*, waarvan veel gedachtegoed is overgenomen door diverse sjiitische stromingen. Tussen deze twee uitersten kunnen we de

¹⁴ Voort is er een zeer klein groep moslims die behoren tot de ibâdische stroming. Deze stroming vormt minder dan 1 % van de totale moslimbevolking wereldwijd (Hoffman, 2012).

Hanafitische en *Malikitische* rechtsscholen plaatsen en de *Shafi'iten* staan dan tussen hen en de *Hanbaliëten*. (Abu Zahra, z.j.; Ansary, 2009; Landman, 1992; Leezenberg, 2001; Peters, 2009; Philips, 2009; Ramadan, 2008)

Vertaald naar Nederland zijn de grootste groep van Nederlandse moslims van Turkse en Marokkaanse afkomst¹⁵, die respectievelijk de *Hanafitische* en *Malikitische* rechtsschool volgen (Shadid & Van Koningsveld, 2008). Dat is dus de middenweg tussen rekkelijke en preciezen. Tegelijkertijd is er ook sprake van een toenemende populariteit van het *Salafistische* gedachtegoed, dat vooral een letterlijke en conservatieve interpretatie van de islam navolgt (Berger, Kahmann, El Baroudi, & Hamdi, 2018; De Koning, 2008). Daartussen staan de *Shafi'ieten* die in Nederland voornamelijk wordt vertegenwoordigd door de kleine groep Indonesische moslims. Evenzo is het aantal *Sjiïeten* in Nederland beperkt: het gaat daarbij vooral om Iraniërs en Turkse Alevis¹⁶ (CBS, 2020; Huijnk, 2018) We moeten ons echter rekenschap geven dat deze onderverdeling is gebaseerd op nationaliteit: uit onderzoek blijkt dat met name de jongere generaties van Nederlandse moslims niet noodzakelijkerwijs de 'school' van hun ouders of hun land van origine volgen.

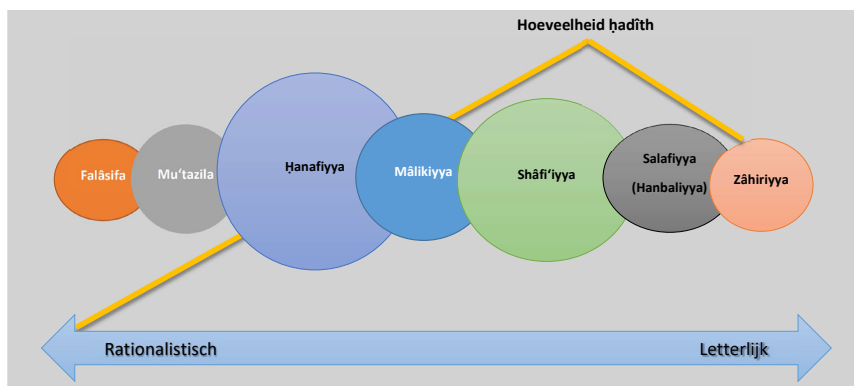
Deze verschillen hebben hun weerslag op de discussies die binnen islamitische scholen worden gevoerd over identiteit. *Hanafiten*, *Malikiten* en de *Shafi'iten* houden rekening met de culturele, economische, politieke, sociale en menselijke omgeving (Ramadan, 2008, p. 34). Bij deze scholen is het basisprincipe bij sociale kwesties (*mu'âmalât*) dat alles is toegestaan, behalve wat duidelijk verboden is in de Qur'ân of *Hadith* of door consensus van geleerden over de kwestie (Ramadan, 2008, p. 32). Niettemin bestaan er onderling verschillen. De sociale context is bij de *Hanafitische* school onder de vier sunnitische rechtsscholen het sterkst medebepalend voor de

¹⁵ Het totaal aantal Turkse inwoners in Nederland anno 2020 is 409.877 en de Marokkaanse is 402.492 (CBS, 2020)

¹⁶ Enkel 6 % van de Turken noemt zich Aleviet (Huijnk, 2018, p. 25)

interpretatie van de tekst. Er wordt rekening gehouden met de plaats, de gewoonte en het gemeenschappelijke belang (Ramadan, 2008, pp. 71,72). Idealiter zouden de geleerden die uitspraken doen over bepaalde kwesties een goede kennis moeten hebben van de maatschappij waar deze kwesties spelen. Bij de *Malikitische* school is de *maslaha*, ofwel het algemeen belang van de gemeenschap, een belangrijk aspect bij de interpretatie van de tekst, maar wel minder sterk als bij de *Hanafitische* school. De *Malikitische* rechtsschool heeft ten opzichte van de *Hanafitische* rechtsschool een wat meer letterlijke benadering van de islamitische bronnen (Ramadan, 2008, p. 78). De *Salafisten*, daarentegen, die Ramadan ‘literalisten’ noemt, lezen de brontekst letterlijk en proberen op deze manier trouw te blijven aan de profeet en zijn metgezellen door hun gedrag te imiteren (Ramadan, 2008, p. 30) Volgens de Salafisten moet men navolging geven aan wat geschreven staat en elke toevoeging of verandering wordt beschouwd als een verwerpelijke innovatie (*bid'a*) (Ramadan, 2008, p. 32).

Schema 1: rechtsscholen



In beginsel kiest ieder moslim zelf welke school hij of zij volgt. De meeste moslims volgen echter de school van hun ouders, en die zijn vaak regionaal bepaald. In het geval van de soennitische scholen is Noord-Afrika overwegend Malikitisch, het Midden-Oosten en Centraal-Azië voornamelijk Hanafitisch, de Golf vooral Hanbalitisch, en Zuid-Oost Azië is Shafi'itisch. Niettemin zullen we zien dat respondenten allemaal verwijzen naar de leer van *alle* vier soennitische

scholen en van deze vier kiezen wat het beste past bij hun eigen islamitische beleving. Ook zullen we zien dat de interne discussie op scholen met name gedomineerd wordt door degenen die vasthouden aan hun eigen interpretatie en andere interpretaties afwijzen als onislamitisch. Maar we zullen zien dat gedurende de periode die in dit onderzoek wordt besproken sprake is van een ontwikkeling naar consensus.

1.5. Verandering in islamitische praxis

Sinds mijn betrokkenheid bij islamitische scholen heb ik me gefocust op hoe de religieuze identiteit van een islamitische basisschool vorm kan krijgen. In mijn persoonlijke terugblik op de ruim 30 jaar identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen heb ik gezien hoe scholen zijn veranderd in hun identiteitsbeleid. De wijziging in regelgeving rondom ‘de hoofddoek’ is een klein praktisch voorbeeld van deze veranderingen. In de eerste jaren namelijk, stelden alle islamitische basisscholen de hoofddoek verplicht voor alle personeelsleden, moslim of niet. Het verplicht stellen van de hoofddoek was indertijd vanuit een religieus kader dwingend voorgeschreven. Nu heeft de meerderheid van islamitische scholen in Nederland deze regel afgeschaft; zelfs vrouwelijke moslimleerkrachten hoeven niet meer op alle islamitische scholen een hoofddoek te dragen. Dit voorbeeld illustreert de wijziging die op veel islamitische basisscholen heeft plaats gevonden in hun positionering ten opzichte van normen en regels vanuit de islamitische traditie.

De verandering in identiteitsbeleid heeft ongetwijfeld meerdere redenen. Niet alleen besturen van scholen zetten deze verandering in gang (van bovenaf), maar ook leerkrachten en ouders kunnen reden zijn voor deze verandering (van onderaf) (Bakker, 2002, pp. 101,102). De verschillende inzichten en interpretaties van betrokkenen (bestuur, directie, leerkrachten, ouders) op school groeien regelmatig uit tot een onderlinge strijd om de identiteit van de school vorm te geven zoals

eenieder dit vanuit eigen overtuiging ziet. Soms zie je het beleid van een school bijvoorbeeld veranderen vanuit praktische overwegingen, of uit de wens om conflicten te voorkomen. Deze machtsstrijd – maar touwtrekken is wellicht een betere omschrijving – vormt de kern van dit onderzoek. Laat ik, voorafgaand aan het onderzoek, een tweede voorbeeld geven om de islamitische eigenheid van deze dynamiek te illustreren.

Touwtrekken tussen bestuur, ouders en personeel

In de eerste jaren van het bestaan van islamitische basisscholen werd het vieren van verjaardagen op scholen niet toegestaan. Het vieren van een verjaardag werd namelijk gezien als een religieus verbod, ofwel *ḥarâm*. In de daaropvolgende jaren zijn sommige islamitische scholen het vieren van verjaardag niet langer gaan beschouwen als *ḥarâm*. Deze zienswijze is overigens niet onomstreden: herhaaldelijk vinden op deze scholen nog heftige discussies plaats tussen voor- en tegenstanders. De tegenstanders verwijzen daarbij naar religieuze uitspraken (*fatwâ*'s) waarin gesteld wordt dat het vieren van verjaardagen niet toegestaan is. Een *fatwâ* die door deze groep regelmatig wordt aangehaald is die van de voormalige Muftî van Saoedi-Arabië, Ibn Bâz (1910-1999) die het volgende zegt over het vieren van verjaardagen:

‘Allah (Glorified and Exalted be He) replaced the festivals of Jahiliyyah (pre-Islamic time of ignorance) with two `Eids (festivals) for Muslims to gather and recite Adhkar (invocations) and perform Salat-ul-`Eid (the Festival Prayer), namely `Eid-ul-Fitr (the Festival of Breaking the Fast) and `Eid-ul-Adha (the Festival of the Sacrifice). Moreover, Allah has prescribed other festivals including types of Adhkar and acts of worship, such as Fridays and Days of Tashriq (11th, 12th and 13th of Dhul-Hijjah). Allah has not prescribed birthday celebrations, be they for the Prophet (peace be upon him) or of any other person’. (Ibn Bazz, z.j., p. 286)

Leerkrachten en ouders die de bovenstaande *fatwâ* volgen, vieren vanuit religieuze overtuiging alleen het Ramadanfeest (*‘Īd al-Fiṭr*) en

het offerfeest (*Īd al-Aḏḩâ*). Zij zijn van mening dat het vieren van een verjaardag niet is toegestaan. Deze leerkrachten en ouders spreken het bestuur en directie hierop aan, erop wijzend dat de uitgangspunten van de school immers gebaseerd zijn op islamitische grondslag. Dat laatste betekent namelijk voor deze groep het nauwgezet volgen van de Qur'ân en de traditie van de profeet Muḩammad (*Sunna*).

Voorstanders van het vieren van verjaardagen baseren zich echter eveneens op islamitische bronnen. Zij refereren naar *fatwâ's* waarin wordt aangegeven dat je de verjaardag wel kunt vieren. Een voorbeeld is de onderstaande *fatwâ*:

'Islam teaches Muslims to have a unique character and to be distinguished. A Muslim is weaned on morality and avoiding blind imitation. Islam supports the celebration of a birthday if it is an expression of gratitude to Allah for His bounties, sustenance and blessings in man's life, as long as that celebration does not include anything that may displease Allah, the Almighty. Focusing on the issue of celebrating birthdays, we would like to start by citing the following: "In Islam, birthdays are not considered `eid (a festival) like `Eidul-Fitr or `Eidul-Adha, because `eids have conditions and guidelines such as not being allowed to fast during the days of Eid. Therefore, birthdays are simply occasions of a person's date of birth and are a matter of culture. If a person wants to commemorate his/her date of birth, then he/she may do so, especially if he/she takes the opportunity to reflect on the past and pledge to be better during the following year. However, to make the birthday an important occasion is not recommended or encouraged' (islamonline, 2018).

Uit dit voorbeeld blijkt dat de bron van het conflict tussen de vier belangrijkste actoren in de identiteitsconstructie van basisscholen (bestuur, ouders, directie en/of leerkrachten), het de onderlinge verschillen betreft in uitleg en interpretatie van de islamitische bronnen,

Qur'ân en *Sunna*. Aangezien niemand van deze actoren, een enkeling buiten beschouwing gelaten, zich in staat of bevoegd acht om een *fatwâ* uit te spreken gebaseerd op de Qur'ân en Sunna, wordt navraag gedaan bij imams in Nederland, of gerefereerd aan (voornamelijk buitenlandse) gezaghebbende islamitische theologen die onderzoek hebben verricht naar dergelijke onderwerpen van strijd en daar uitspraken (*fatwâ*'s) over hebben gedaan¹⁷. De discussies tussen voor- en tegenstanders onder schoolbesturen, leraren en ouders ontwaarden regelmatig in disputen over de geldigheid van de *fatwâ*'s die door beide kampen worden aangevoerd.

Er zijn bestuursleden die deze thematiek niet als een probleem zien; zij stellen zich soepel op en zoeken naar een voor ouders acceptabele religieuze onderbouwing (Budak, 2014-2, pp. 28, 29). Andere bestuursleden die het vieren van verjaardagen vanuit een religieuze invalshoek als een verbod zien (Al Amana, 2016, pp. 22,23), zijn van mening dat het een dermate belangrijke kwestie is, dat zij vasthouden aan hun verbod. Deze diversiteit onder schoolbesturen komt ook bij allerlei andere vraagstukken aan de orde, zoals het bewegingsonderwijs, beeldende, muzikale en seksuele vorming) (Beemsterboer, 2018, pp. 247-271).

Tot nu toe hadden we het 'touwtrekken' over de islamitische identiteit beperkt tot de actoren die zelf moslim zijn. Maar onder deze actoren is ook een groep die niet-moslim is, namelijk een aantal directeuren en leraren. Dat is relevant, aangezien een confessionele school, om de religieuze dimensie van identiteit van de school te implementeren, groepsleerkrachten nodig heeft die niet alleen begrijpen wat de religieuze traditie inhoudt, maar ook het betreffende beleid van de school onderschrijven en in praktijk kunnen brengen (Bakker & Rigg, 2004, pp. 31-33). Het bijzondere aan islamitische basisscholen is echter dat daar niet alleen moslims werken: de groep niet-moslims onder leerkrachten op islamitische basisscholen is groot. Op veel scholen is de groep niet-moslimleerkrachten zelfs groter dan de groep moslims.

¹⁷ In het vervolg zal ik deze kortweg 'geleerden' noemen.

Daar zien we dan dat niet-moslimleerkrachten die belang hechten aan het vieren van een verjaardag weer een andere argumentatie inbrengen in het touwtrekken, namelijk dat kinderen in de Nederlandse samenleving dit gebruik moeten kennen.

1.6. Probleemstelling van dit proefschrift

De unieke situatie en ontwikkeling van islamitische basisscholen is het onderwerp van dit onderzoek. Daarbij staat de identiteit van deze scholen centraal. We zagen reeds dat allerlei actoren en factoren van invloed zijn op deze identiteitsvorming. Om de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen goed in beeld te krijgen is inzicht nodig in de interne en externe factoren en actoren die daarbij een rol speelden, in de interactie tussen deze (f)actoren, en hoe deze zich ontwikkelden door de tijd. Wat zijn de verwachtingen en spanningsvelden en hoe heeft men die opgelost, of worstelt men hier nog steeds mee?

Mijn persoonlijke kennis en ervaring heeft mij geleerd dat bestuurders en directeurs van scholen een cruciale rol spelen bij het bepalen en vormgeven van een schoolidentiteit. Deze twee actoren zijn in dit onderzoek daarom gekozen als bron om een antwoord te zoeken op de bovenstaande vragen. Uit het voorgaande vloeit de volgende onderzoeksvraag voort:

”Hoe hebben de interpretaties, aspiraties en de uitbouw van de schoolidentiteit van islamitische basisscholen zich in de periode 1988-2013 ontwikkeld?”

De centrale onderzoeksvraag wordt aan de hand van vijf subvragen beantwoord;

- 1- Wat leert ons het stichtingsverhaal van de twee eerste islamitische basisscholen en hun constructie van islamitische identiteit?

- 2- In welke mate is dit aan verandering en herinterpretatie onderhevig geweest?
- 3- Welke externe (f)actoren hebben daarbij een rol gespeeld?
- 4- Welke interne (f)actoren hebben daarbij een rol gespeeld?
- 5- Hoe zien de bestuurders en directeuren dat evolueren en wat leert ons dat voor de toekomst?

Alvorens op deze vragen in te gaan, schets ik de politieke, en juridische context waarin deze centrale actoren opereerden, en ook welke evoluties we daarin kunnen onderscheiden. Vervolgens ga ik dieper in op hoe we identiteitsontwikkeling hier begrijpen.

1.7.Relevantie van dit onderzoek

1.7.1. Wetenschappelijke relevantie

Het begrip identiteit van scholen is in Nederland vrijwel alleen in het christelijk onderwijs en in mindere mate in het openbaar onderwijs onderzocht. Tot op heden is naar de ontwikkeling van de identiteit van islamitische scholen in Nederland en in Europa, en de inbedding ervan in de onderwijsstructuur en cultuur in de diverse landen, nog betrekkelijk weinig onderzoek gedaan. De meeste onderzoeken gaan over islamitisch godsdienstonderwijs en niet zo zeer over de identiteitsontwikkeling van islamitische scholen. Zie o.a.; (Aslan, 2009; Berglund, 2018; Risannen & Sai, 2017). Niettemin is er wel degelijk veel onderzoek verricht naar islamitisch onderwijs in Nederland, maar dat hanteerde andere invalshoeken en onderzoeksvragen. Voor de positionering van onderhavig onderzoek is het van belang de andere onderzoeken kort de revue te laten passeren.

Sinds de oprichting van de twee eerste islamitische basisscholen in 1988 is er onderzoek verricht naar islamitische basisscholen vanuit zes verschillende perspectieven.

Allereerst is onderzoek verricht vanuit *juridisch perspectief* – het recht om eigen scholen te stichten zoals dat voor christelijke gemeenschappen geldt. Volgens verschillende onderzoeken werden stichters belemmerd in het realiseren van dit recht (Meijer, 2006, pp. 23-43; Merry, 2007, p. 42; Wagtendonk, 1991, pp. 167-168). Meijer (2006) stelt zelfs dat er nieuwe regel- en wetgeving is ingevoerd met als doel om de groei van islamitische scholen tegen te gaan (Meijer A. W., 2006).

In de tweede plaats is er vanuit het *perspectief van sociale cohesie en integratie-vraagstukken* gekeken (Alkan, 1996; Bal, 2018; Meijer, 2006; Meijer, 2018; Merry, 2018; Niehaus, 2009 Ter Avest & Rietveld-Van Wingerden, 2016). De groei van islamitische scholen zorgde voor een discussie over de wenselijkheid van een nieuwe zuil, en of de stichting van de islamitische scholen de integratie bevorderen. Deze discussie werd na 11 september heftiger. Vermeulen, hoogleraar staats- en bestuursrecht aan de Vrije Universiteit Amsterdam, was van mening dat islamitische scholen ongewenst worden geacht, omdat binnen deze scholen a) de integratie van leerlingen onvoldoende zou plaatsvinden en (b) mogelijk gedachtegoed verspreid wordt dat strijdig is met de beginselen van de democratische rechtstaat (Vermeulen, 2006, pp. 353-366). We zagen reeds dat deze discussie leidde tot verschillende onderzoeken door de Binnenlandse Veiligheidsdienst en Onderwijsinspectie (BVD, 2002; Onderwijsinspectie, 2002; 2003). In alle onderzoeken komt het perspectief van sociale cohesie en integratie aanbod.

In de derde plaats is er onderzoek naar de *kwaliteit van onderwijs* van de islamitische scholen (Driessen & Bezemer, 1999; Driessen, 2008; Driessen & Merry, 2006). Dat blijkt in het algemeen vanaf de beginjaren op het niveau te zijn van vergelijkbare scholen (Driessen, 2007; Driessen & Bezemer, 1999; Driessen & Merry, 2006; Merry & Driessen, 2014; Niehaus, 2009). De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid stelde in 2007 dat de vraag naar islamitisch onderwijs vele malen groter was dan het toenmalige aanbod. Ondanks dat zou de

meerderheid van de Nederlandse moslims hun kinderen echter toch niet naar een islamitische school sturen omdat a) islamitisch onderwijs een slechte naam heeft, b) sommige scholen bekritiseerd worden voor ondermaatse schoolprestaties, c) wanbestuur, d) bepaalde delen van het onderwijs verzaakt zouden worden, en e) sommige scholen onder verscherpt toezicht van de Onderwijsinspectie staan (WRR, 2007, p. 118). Anno 2019 zien we dat het aantal leerlingen op islamitische scholen in de afgelopen tien jaar met 60 procent is gegroeid (Le Clercq & de Zwaan, 2019).

In 2015 werd slechts één islamitische school (op een totaal van 45 islamitische scholen) als ‘zeer zwak’, twee als ‘excellent’ en alle andere islamitische scholen met een voldoende beoordeeld (Onderwijsinspectie, 2015). Volgens onderzoek van RTL-Nieuws scoorden islamitische scholen in 2019 gemiddeld het hoogste van alle scholen in Nederland voor de eindtoets van groep 8 (Regent & Bunschoek, 2019). De kwaliteit van de meeste islamitische basisscholen is sinds 2014 tot het moment van schrijven op orde en staat niet meer in de schijnwerpers van critici die ervan uitgingen dat de cumulatie van allochtone kinderen op een school slechte resultaten zou opleveren.

In de vierde plaats is er **internationaal vergelijkend onderzoek** (Berglund, 2015; Berglund, 2018; Franken, 2016; Merry & Driessen, 2005; Niehaus, 2009; Wagtendonk, 1991). Een in het oog springend feit is dat Nederland koploper is in Europa wat betreft het aantal islamitische scholen en dat deze scholen volledig bekostigd worden door de overheid. De islamitische scholen in andere landen binnen Europa zijn net als in Nederland gesticht door soennitische moslims. In bijna alle Europese landen is het onderwerp van islamitische scholen politiek gevoelig. Het zogenaamde ‘securitiseringsprobleem’ speelt in alle Europese landen een belangrijke rol.

In de vijfde plaats is er onderzoek gedaan naar **bestuurlijke kwaliteiten** (Onderwijsinspectie, 2008). We zagen reeds dat de Onderwijsinspectie in 2008 met een kritisch rapport was gekomen over onrechtmatige bestedingen van enkele bestuursleden van islamitische scholen. Hierop

is Islamitische Scholen Besturen Organisatie (ISBO) in 2009 gestart aan het traject ‘Kwaliteit Islamitisch Onderwijs’. Dit traject heeft ertoe geleid dat schoolbesturen ‘het handvest goed bestuur’ hebben ondertekend en hierop worden gemonitord (Van Velzen & De Vijlder, 2012).

Tenslotte is er onderzoek verricht naar de *identiteit* van islamitische scholen. Het gaat daarbij vooral om een momentopname en classificering. Islamitische scholen in Nederland behoren, zo stellen onderzoekers vast, tot de soennitische stroming. Binnen de soennitische stroming spreken onderzoekers wel van conservatieve, orthodoxe en liberale scholen. Een belangrijke bevinding van deze onderzoekers is dat op deze scholen een intellectueel kader ontbreekt: er zijn nauwelijks moslimleerkrachten, directeuren en materiaalontwikkelaars die de islamitische identiteit van binnenuit vorm kunnen geven (Meijer, 2006; Merry, 2007; Shadid & Van Koningsveld, 2008).

Marietje Beemsterboer is een van de weinige onderzoekers die zowel kwalitatief als kwantitatief uitgebreid onderzoek heeft verricht naar de *identiteit* van islamitische basisscholen (Beemsterboer, 2018). Zij stelt vast dat er tussen de scholen sterke verschillen bestaan in identiteit omdat er grote meningsverschillen bestaan tussen de personen die betrokken zijn bij de identiteitsvorming van de school. Ook gaat zij in op manieren waarop de Nederlandse maatschappelijke context een rol speelt in het construeren, negotiëren en overwegen van een schoolidentiteit (Beemsterboer, 2018, p. 300). Voorts concludeert zij dat islamitische scholen een positieve bijdrage leveren aan de integratie van moslims in Nederland (Beemsterboer, 2018, pp. 300-301).

In al deze studies, met uitzondering van de studie van Beemsterboer, ontbreekt een samenhangend onderzoek naar de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen. Mijn onderzoek is volgens mij een waardevolle aanvulling op Beemsterboers onderzoek, om een aantal redenen. Ten eerste is mijn benadering vooral historisch met oog voor interne ontwikkelingen en de daarop inspelende interne en externe (f)actoren. Vervolgens focus ik mij voornamelijk op de rol van

stichters, bestuurders en directeuren van islamitische scholen, als zijnde de bureaucratische autoriteiten in het proces van identiteitsontwikkeling van de scholen. Tenslotte is er een methodologisch verschil: ik ben een insider van islamitische basisscholen en Beemsterboer een relatieve outsider (zij is lerares op een katholieke basisschool). Vanwege deze verschillen denk ik dat onze onderzoeken zeer complementair zijn, en gezamenlijk een bijna-volledig beeld kunnen geven van de identiteit van islamitische basisscholen in Nederland.

1.7.2. Maatschappelijke relevantie

Nederland is wat betreft islamitische scholen uniek in Europa. Nergens in Europa zijn naar verhouding zoveel islamitische scholen opgericht waarvoor de overheid zowel financieel als inhoudelijk verantwoordelijkheid en zorg draagt. In Nederland is islamitisch onderwijs te beschouwen als de jongste loot aan de stam van het verzuilde onderwijssysteem. Net als andere bijzondere scholen in Nederland kampen islamitische scholen in de multiculturele en multireligieuze Nederlandse samenleving met de profilering van een eigen identiteit en met mogelijke dilemma's die daaruit voortvloeien. Gezien de politieke, maatschappelijke en onderwijskundige belangstelling voor islamitisch basisonderwijs is het belangrijk om een goed beeld te krijgen van dit onderwijs, de manier waarop het zich positioneert in de pluriforme Nederlandse samenleving, en de wijze waarop het haar leerlingen voorbereidt op actieve participatie in die samenleving. Deze studie levert een bijdrage aan dit beeld.

1.7.3. Onderwijskundige relevantie

Deze studie tracht een bijdrage te leveren aan een pedagogisch-didactische theorievorming betreffende de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van bijzondere basisscholen en islamitische

basisscholen in het bijzonder. Het is de bedoeling dat beleidsmedewerkers bij Ministerie van Onderwijs en bij de Onderwijsinspectie door middel van deze resultaten beter begrijpen hoe islamitische basisscholen hun identiteit vormgeven. Voorts is het belangrijk dat een leerkracht of directeur van een islamitische basisschool inzicht krijgt in de identiteit van de islamitische basisschool waarvoor men in dienst is. Mogelijk worden de resultaten van dit onderzoek uitgewerkt in bijscholingen of begeleidingstrajecten hieromtrent voor geïnteresseerde actoren. Voor PABO studenten die in de toekomst van plan zijn om op een islamitische basisschool te werken, biedt deze informatie voorts een goede basiskennis om snel ingewerkt te kunnen worden op een islamitische basisschool.

In het volgende hoofdstuk wil ik echter eerst stilstaan bij een vijftal keermoment die bij uitstek relevant zijn voor de bestudering van identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen.

2. De politiek-, sociaal- en maatschappelijke context. Keermomenten tussen 1988-2013

2.1. Inleiding

We zagen al dat discussies over schoolidentiteit niet alleen een interne aangelegenheid zijn, maar ook buiten het schoolgebouw plaatsvinden. De politieke, sociale en maatschappelijke context die deze discussies aanstuurt, behoeft enige toelichting.

In de afgelopen periode van 25 jaar (vanaf de start van de twee eerste scholen in 1988 tot 2013) hebben namelijk bepaalde gebeurtenissen plaatsgevonden die dusdanig van invloed waren op *alle* islamitische basisscholen dat we met recht kunnen spreken van keermomenten in de ontwikkeling van de islamitische scholen. Een overzicht van deze keermomenten biedt meteen de mogelijkheid om een overzicht te geven van de 25-jarige geschiedenis van de islamitische basisscholen in Nederland. Dat kan de lezer enig houvast bieden wanneer in de navolgende hoofdstukken de diverse actoren en factoren van identiteitsontwikkeling worden besproken¹⁸.

2.2. Eerste keermoment: 1990 - oprichting ISBO

De twee eerste islamitische basisscholen hebben na hun oprichting in 1988 het eerste jaar volledig individueel en onafhankelijk van elkaar geopereerd. Een jaar later, in 1989, zijn de bestuurders van deze twee scholen gaan samenwerken met de vier nieuwe scholen die in dat jaar werden opgericht. Deze samenwerking resulteerde in 1990 in de oprichting van de Islamitische Scholen Besturen Organisatie (ISBO). Deze samenwerking heeft ertoe geleid dat bestuurders die na 1990 een school wilden stichten daarin werden gesteund, geïnformeerd en

¹⁸ Dit onderzoek is verricht in de periode 2013-2014, en beslaat dus een periode van 25 jaar, gerekend vanaf de eerste islamitische basisschool in 1988. Het uitwerken van dit onderzoek heeft vervolgens nog eens 6 jaar in beslag genomen omdat ik dat deed naast een volle baan.

begeleid door de ISBO. Statuten, werkreglementen, schoolplannen en andere formele documenten werden met de nieuwe bestuurders gedeeld. Hierdoor is het aantal islamitische basisscholen onder de begeleiding van de ISBO tot 1993 gegroeid tot 29 scholen. Daarna viel deze groei stil en tot 1999 werden er geen nieuwe scholen gesticht. Dat had te maken met de wijziging van de regeling voor het stichten van een nieuwe school die in 1992 werd ingevoerd (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1992).

2.3. Tweede keermoment: 1992 – politieke kritiek

De oprichting van islamitische scholen leidde in de jaren tachtig in toenemende mate tot politieke discussie over de rol van religie in het publieke domein, iets wat over het algemeen niet het geval is geweest bij de stichting van christelijke scholen (Shadid & Van Koningsveld, 1992, pp. 227-233). In 1991 startte onder leiding van de toenmalige fractieleider van de VVD Frits Bolkestein, de grootste oppositiepartij in die tijd, een politieke discussie over integratie van moslims. Daarbij was hij met name kritisch over het bestaan van islamitische basisscholen. Hij was van mening dat moslims zich moesten aanpassen aan de westerse samenleving en was geen voorstander van het ontstaan van een islamitische onderwijszuil (Meijer A. W., 2006, p. 23). De combinatie van deze politieke discussie en de snelle groei van deze scholen zorgde voor veel media-aandacht.

De discussie over islamitische scholen werd voornamelijk gevoerd in de nationale en gemeentelijke politiek, en in de media in relatie tot het integratievraagstuk en de kwaliteit van deze scholen. Deze discussies, en de rapporten die daaruit voortvloeiden, zijn van grote invloed geweest op bestuurders en directeuren in hun zoektocht naar de identiteit van hun school, zoals we later zullen zien.

Deze politieke discussie leidde in 1992 tot een wijziging in de regeling tot stichting van een nieuwe school. Het minimumaantal benodigde leerlingen voor het stichten en de handhaving van scholen werd niet

alleen verhoogd¹⁹, ook de procedure werd gewijzigd. Voortaan kon men namelijk niet meer via het verzamelen van handtekeningen een aanvraag indienen. De aanvrager moest nu via een prognose aantonen dat de school binnen vijf jaar het benodigde aantal leerlingen zou halen (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1992). Volgens Vermeulen was het doel van deze wijzigingen de groei van islamitische basisscholen tegen te gaan (Vermeulen, 2007, p. 39). Deze wet zorgde inderdaad ook voor een langzamere groei van islamitische scholen. Het duurde zes jaar totdat bestuurders conform deze nieuwe regeling weer nieuwe scholen konden starten. Maar in de tussentijd diende zich in 1999 een situatie aan die een volgend keermoment zou markeren voor islamitische basisscholen.

2.4. Derde keermoment: 1999 – categorale inspectie

Tot 1999 werden islamitische scholen regulier geïnspecteerd, net als alle andere scholen in Nederland. Het aanhoudende debat over de vermeende gebrekkige kwaliteit van islamitische basisscholen en over hun mogelijke tegenwerking aan integratie in Nederland (Alkan, 1996, pp. 113-144; BVD, 1998) was in 1999 echter aanleiding voor de Onderwijsinspectie om voor het eerst alle islamitische basisscholen, inmiddels in totaal 28, tegelijk onder de loep te nemen. Een dergelijke categorale inspectie was uniek, en was voor de islamitische scholen een duidelijk teken dat zij niet, net als alle andere scholen, individueel werden beoordeeld, maar als generieke categorie werden beschouwd (Meijer A. W., 2006, pp. 27-34; Onderwijsinspectie, 1999).

De Onderwijsinspectie concludeerde in haar eerste categorale rapport ‘Islamitische basisscholen in Nederland’ dat de kwaliteit van het onderwijs van deze scholen in vergelijking met scholen met eenzelfde populatie niet slechter, en in sommige opties zelfs beter was (Onderwijsinspectie, 1999, p. 30). In dit onderzoek nam de

¹⁹ De norm is per gemeente verschillende. 200 leerlingen is echter de ondergrens voor alle gemeentes.

Onderwijsinspectie overigens afstand van de politieke en maatschappelijke druk om onderzoek te verrichten naar de doelstelling van de scholen wat betreft integratie in de Nederlandse samenleving:

“Het behoort niet tot de taak van de Inspectie na te gaan of de tweede centrale doelstelling - integratie in de Nederlandse samenleving met behoud van de eigen cultuur en religie - is bereikt. Men mag juist van scholen met deze ambities verwachten dat het personeel, ondanks de onderlinge verschillen in culturele achtergrond en religieuze opvattingen, zich eensgezind en gezamenlijk op de verwezenlijking van deze doelen richt. Die eensgezindheid ontbreekt echter nog op een aantal islamitische scholen. De Inspectie heeft echter ook geconstateerd dat op andere islamitische scholen het team zich voortvarend en eensgezind richt op de verwezenlijking van zowel de wettelijke als de eigen doelstellingen” (Onderwijsinspectie, 1999, p. 30).

Dat de Onderwijsinspectie zich niet boog over de doelstelling van de scholen betreffende integratie in de Nederlandse samenleving had te maken met de vrijheid van richting van scholen. Dat zal in hoofdstuk 2 nader worden toegelicht.

De categorale inspectie van *alle* islamitische basisscholen zou blijven plaatsvinden tot 2008. Pas vanaf dat jaar werden de islamitische basisscholen weer individueel beoordeeld door de Onderwijsinspectie.

2.5. Vierde keermoment: 2001 - sociale cohesie

Het vierde, en misschien wel het belangrijkste keermoment, waren de aanslagen van 11 september 2001. Die zorgden voor een nieuwe discussie in het land over islam en moslims. Het politiek en maatschappelijke debat ging daarbij opnieuw over de onwenselijkheid van islamitische basisscholen in Nederland. Dat leidde wederom tot onderzoeken naar deze scholen: twee door de Onderwijsinspectie (in 2002 en 2003), maar ook een door de Binnenlandse Veiligheidsdienst

(BVD), de voorloper van de Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (AIVD), in 2002. Verder stelde de Onderwijsinspectie vanaf 1 februari 2006 een nieuw toezichtkader vast dat van toepassing werd op alle scholen met de titel 'Actief burgerschap en sociale integratie' (Onderwijsinspectie, 2008, p. 41).

Hier lijkt het zogenaamde 'securitiseringsprobleem' een rol te hebben gespeeld. Het keermoment bleek uit de aanscherping van het toetsingskader dat de Onderwijsinspectie hanteerde: voor 2001 werd namelijk islamitisch onderwijs geïnspecteerd op kwaliteit, na 11 september werden de islamitische scholen ook geïnspecteerd op hun bijdrage aan de bevordering van de sociale cohesie in de maatschappij (Onderwijsinspectie, 2002). Voor het eerst bemoeide de Onderwijsinspectie zich nu ook met het godsdienstonderwijs van deze scholen.

De Binnenlandse Veiligheidsdienst kreeg in 2002 de opdracht om onderzoek te verrichten naar islamitische scholen, en in het bijzonder wat betreft 'de democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs'. De BVD concludeerde;

'dat in en rond een ruime meerderheid van de islamitische schoolinstellingen in Nederland zich weinig zaken voordoen die schadelijk zijn voor de democratische rechtsorde. Wel wordt op de meeste islamitische scholen de noodzaak uitgedragen om de eigen religieuze of ook etnische identiteit te behouden, gekoppeld aan een zekere mate van afkeuring van aspecten van de Nederlandse samenleving, maar dit is op zichzelf niet illegitiem. Op basis van het onderzoek kunnen echter wel enkele aspecten van het islamitisch onderwijs worden onderscheiden die mogelijk schadelijk zijn voor de democratische rechtsorde' (BVD, 2002, p. 25).

In het rapport werden drie punten genoemd die de BVD zorgelijk achtte: ten eerste de mogelijke invloed van verschillende buitenlandse

organisaties; ten tweede vond de BVD het zorgelijk dat in schoolbesturen leden zitting hadden met radicaalislamitische opvattingen; en een derde zorgelijk aspect was dat sommige schoolbestuursleden op een rigide wijze orthodox islamitische regels handhaafden waardoor ‘een beklemmende, intimiderende sfeer ontstaat’. Dit laatste punt van zorg werd als volgt beschreven:

‘Deze enkele radicaalislamitische schoolbestuursleden lijken, voortkomend uit religieuze, maar ook persoonlijke macht- en statusoverwegingen en financieel eigengewin, doelbewust een belemmering van de integratie van de islamitische minderheden in de Nederlandse samenleving na te streven, alsmede van het op integratie gerichte overheidsbeleid. Aan dergelijke situaties (die zich overigens slechts op een beperkt aantal scholen manifesteren) blijkt noch de directe omgeving, noch de Nederlandse overheid op adequate wijze tegenwicht te kunnen bieden. Dat de Nederlandse overheid moeilijk tegenwicht kan bieden, wordt ten dele ook veroorzaakt door de heimelijkheid van dergelijke situaties, waarbij de betreffende schoolbestuursleden een gunstiger beeld van de school en hun persoonlijke overtuigingen schetsen dan in werkelijkheid het geval is’ (Ibid., p.26).

Deze overwegingen betreffen vooral schoolbesturen (wat relevant is voor deze studie aangezien zij de bron van informatie voor dit onderzoek vormen). Ten aanzien van de leerkrachten concludeerde de BVD dat slechts weinig leerkrachten radicaalislamitische overtuigingen koesteren. Dit werd echter verklaard uit het feit dat in die periode veel leerkrachten geen moslim waren; de BVD spreekt in haar rapport de zorg uit dat in de toekomst het aantal moslimleerkrachten zal toenemen en hierdoor de kans bestaat dat zij verdere maatschappelijke afzijdigheid zullen versterken (Ibid., 26). Een laatste zorgpunt dat de BVD noemde was dat zij ‘signalen had ontvangen’ dat er godsdienstleerkrachten waren ‘die zich een fel tegenstander betonen van de integratie van islamitische minderheden in de Nederlandse

samenleving of zelfs radicaalislamitische overtuigingen zijn toegedaan. De verantwoordelijke onderdelen van de Nederlandse overheid beschikken op dit moment noch over de middelen, noch over de expertise om hieraan tegenwicht te bieden' (Ibid., 26).

De conclusie van de BVD was aanleiding voor de minister van Onderwijs om de Onderwijsinspectie in 2002 opdracht te geven opnieuw nader onderzoek te doen. Tot 2002 controleerde de Onderwijsinspectie alleen de onderwijskwaliteit. In 2002 kreeg de Onderwijsinspectie de opdracht van de minister van Onderwijs om ook het godsdienstonderwijs van islamitische basisscholen te controleren (Onderwijsinspectie, 2002). Dergelijke inhoudelijke controle van godsdienstonderwijs was uniek in de geschiedenis van de Nederlandse Onderwijsinspectie. Uit de onderzoeksvraag van de Onderwijsinspectie blijkt dat deze controle was ingegeven door de zorg dat juist de godsdienst van de islam ofwel de manier waarop het werd onderwezen, problematisch zou zijn voor de integratie van de kinderen: "Wat is de rol die de islamitische school vervult bij het bevorderen van de condities waaronder sociale cohesie binnen de Nederlandse samenleving tot stand kan komen? (Onderwijsinspectie, 2002, p. 9). De Onderwijsinspectie concludeerde; 'ongeacht de verschillen die tussen de individuele scholen bestaan leveren nagenoeg alle scholen in meerdere of mindere mate een positieve bijdrage' (p. 42) aan het bevorderen van de sociale cohesie binnen de Nederlandse samenleving. Wat de houding ten opzichte van de islamitische scholen en de Nederlandse samenleving betreft concludeerde de Onderwijsinspectie:

'Bijna alle islamitische scholen kiezen voor een open houding naar de Nederlandse samenleving en vervullen een positieve rol bij het bevorderen van de condities waaronder sociale cohesie tot stand kan komen. Deelname aan het islamitisch onderwijs staat integratie in onze samenleving zeker niet in de weg. Eén school kiest, met inachtneming van de vrijheid van onderwijs, voor een opvoedingsklimaat dat, naar het oordeel van de

Inspectie, de leerlingen te afzijdig houdt van de Nederlandse samenleving' (Onderwijsinspectie, 2002, p. 5).

De Onderwijsinspectie gaf nadrukkelijk aan dat zij bewust was van de politieke en publieke druk rondom dit onderwerp:

“Misvattingen over of vooroordelen tegen islamitische scholen zijn, maatschappelijk gezien, een realiteit. De islamitische scholen vinden de berichtgeving van de pers en in media niet altijd voldoende objectief en soms suggestief. Zaken die de media onder de aandacht van het publiek willen brengen worden daardoor, naar het oordeel van de islamitische scholen, uit hun verband gerukt en raken daarmee alle islamitische scholen” (Onderwijsinspectie, 2002, p. 44).

Deze conclusie echter heeft volgens de onderwijswetenschapper Meijer de sfeer van wantrouwen en achterdocht die er in de Nederlandse politiek was ontstaan ten opzichte van islamitisch onderwijs niet kunnen wegwerken (Meijer A. W., 2006, p. 31). Hirsi Ali, Tweede Kamerlid van de VVD, stelde in 2003 in een interne notitie eerst voor om de islamitische scholen totaal te verbieden. Dat kon echter alleen met de afschaffing van artikel 23 van de Grondwet die het bestaansrecht vormt voor scholen op religieuze grondslag. Uiteindelijk diende Hirsi Ali een motie in waarbij zij voor strengere regels pleitte voor het stichten van scholen met een religieuze grondslag. De motie werd verworpen, maar een jaar later kwam de minister van Onderwijs met strengere eisen voor de oprichting van nieuwe scholen, zowel openbare als confessionele. Voortaan moesten bestuursleden de Nederlandse nationaliteit bezitten en het bestuur moest in een schoolplan aangeven op welke wijze de school een bijdrage kon leveren aan burgerschapsvorming. Hoewel deze eisen voor alle scholen golden, werden hiermee met name de islamitische scholen getroffen (Meijer A. W., 2006, pp. 23-34; Valk, 2003) zie ook (Shadid & Van Koningsveld, 2008, pp. 247-266).

Mede vanwege deze politieke druk en de rapportages van de BVD en Onderwijsinspectie hebben islamitische basisscholen hun identiteit herzien. Een ander gevolg was dat het bestuur van de ISBO in 2002 is opgestapt, met name door de kritiek van de BVD op bestuursleden die radicale opvattingen zouden hebben en contact zouden onderhouden met buitenlandse organisaties.

In 2003 voerde de Onderwijsinspectie een nieuwe, categorale inspectie uit onder islamitische basisscholen, ditmaal toegespitst op het godsdienstonderwijs en het Onderwijs in allochtone levende talen (OALT) van islamitische scholen. Een van de onderzoeksvragen was of het godsdienstonderwijs en OALT op islamitische scholen strijdig is met de democratische rechtstaat en hoe de pedagogisch- didactische kwaliteit van het godsdienstonderwijs en OALT was. De Onderwijsinspectie concludeerde dat het godsdienstonderwijs niet in strijd was met de basiswaarden van de democratische rechtstaat. Wel was de Onderwijsinspectie kritisch over de pedagogisch-didactische kwaliteit van veel godsdienstleerkrachten: die was volgens de Onderwijsinspectie niet conform 'professionele standaarden' (Onderwijsinspectie, 2003, pp. 45-47).

Het OALT stamt uit begin jaren zeventig. Toen werd onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) ingevoerd om allochtone kinderen (met name Turkse en Marokkaanse kinderen) voor te bereiden op hun terugkeer naar hun vaderland. In de loop der tijd werd duidelijk dat de meeste allochtonen niet zouden terugkeren. OETC werd in 1998 vervangen door Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Deze verandering betekende dat voortaan het onderwijs niet meer gericht moest zijn op de culturele educatie. De opvatting was dat de Nederlandse taal alleen geleerd kon worden met een goede beheersing van de moedertaal (het Turks en Arabisch). Na de aanslagen van 9/11 werd van de allochtonen echter verwacht 'zich aan te passen aan de Nederlandse samenleving en de Nederlandse taal te leren'. Onderwijs in eigen taal zag men niet meer als een taak van de overheid en werd in 2004 zodoende afgeschaft (Mulder, 2013, pp. 96-98).

Bij veel islamitische basisscholen werden de OALT-leerkrachten tevens ingezet voor het godsdienstonderwijs dat zij in het Turks dan wel in het Arabisch verzorgden. Vanuit het integratiegedachtegoed pasten deze lessen niet meer bij het beleid van de overheid, dat voordien gericht was op de terugkeer van de zogenaamde gastarbeiders. Hoewel islamitische basisscholen geleidelijk de godsdienstlessen van het Turks en Arabisch hebben laten overgegaan naar het Nederlands, zorgde de afschaffing van OALT ervoor dat alle islamitische basisscholen de godsdienstlessen voortaan in het Nederlands moesten verzorgen. Er was echter nog geen gedegen godsdienstmethode in het Nederlands beschikbaar. De ISBO kreeg onder andere om deze reden in 2004 van de Onderwijsinspectie de opdracht om samen met Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) een godsdienstmethode te ontwikkelen.

Volgens de respondenten van dit onderzoek zijn de islamitische scholen mede door deze maatregelen een open en transparant beleid gaan voeren. Zij verschaffen sindsdien meer duidelijkheid over de identiteit van de school. Hoe dit verder invloed heeft gehad op de identiteit van islamitische scholen wordt in hoofdstuk zes besproken.

2.6. Vijfde keermoment: 2008 - bestuurlijke kwaliteit

Na verschillende onderzoeken betreffende de kwaliteit en integratie van islamitische basisscholen zijn deze scholen in 2008 voor het laatst gezamenlijk onderzocht door de Onderwijsinspectie. In deze laatste categorale inspectie richtte de Onderwijsinspectie zich op de bestuurlijke kwaliteit in relatie tot rechtmatige besteding van de financiën verkregen door de overheid. De Onderwijsinspectie concludeerde dat er sprake was van financiële onrechtmatigheden bij aanstelling van bestuurders en medewerkers. Ook werd geconcludeerd dat er bij sommige scholen sprake was van uitgaven die niet werden ingezet voor onderwijsbekostiging conform de wettelijke bestedingsmogelijkheden (Onderwijsinspectie, 2008, pp. 53-58). Dit

onderzoek heeft ertoe geleid dat bepaalde bestuurders op non-actief werden gesteld en scholen werden beboet om onrechtmatige bestedingen terug te betalen. Voor de islamitische scholen was dit aanleiding om zich vanaf dit moment actief bezig te houden met de verbetering van de bestuurskwaliteit van hun scholen.

In de onderstaande tabel zijn de keermomenten met de belangrijkste gevolgen weergegeven

Tabel 1: keermomenten van islamitische basisscholen tussen 1988-2013

Datum	Belangrijke gebeurtenissen	Scholen
1988	Start twee eerste islamitische basisscholen	2
1990	Eerste keermoment: oprichting ISBO	13
1991	Tweede keermoment: politieke kritiek	20
1992	Regeling tot stichting van een nieuwe school wordt gewijzigd	26
1999	Derde keermoment: categorale inspectie	33
2001	Vierde keermoment: aanslagen 11 september	34
2002	<ul style="list-style-type: none"> • BVD doet onderzoek naar buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen • Onderwijsinspectie doet onderzoek bij alle islamitische basisscholen en twee scholen voor voortgezet onderwijs naar de sociale cohesie en islamitisch onderwijs 	37
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijsinspectie doet onderzoek naar welke rol islamitische scholen spelen bij het bevorderen van de condities voor integratie in de samenleving. Voor het eerst wordt ook het godsdienstonderwijs geïnspecteerd 	39
2004	<ul style="list-style-type: none"> • OALT wordt afgeschaft • Ministerie van Onderwijs geeft ISBO de opdracht samen met SLO een godsdienstmethode te ontwikkelen 	40
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Een nieuw toezichtkader van de Onderwijsinspectie; 'Actief burgerschap en sociale integratie'. 	41
2008	Vijfde keermoment: Onderwijsinspectie doet onderzoek naar bestuurlijke kwaliteiten van islamitische scholen. Laatste categorale inspectie	42

2.7. Islamitische scholen net als confessionele scholen?

De bovenstaande gebeurtenissen hebben grote invloed gehad op de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen. Mede door deze bijzondere levensloop van islamitische scholen is de dynamiek van hun identiteitsontwikkeling anders dan bij christelijke scholen²⁰ in Nederland. In de volgende hoofdstukken zal dat in detail aan de orde komen, maar voor de overzichtelijkheid is het goed als we deze verschillen en overeenkomsten nu eerst in brede penstreken schetsen.

2.7.1. Verschillen

Verskillende onderzoeken geven aan dat de ontkerkelijking, het secularisatieproces, rationalisering, individualisering, en schoolvereniging belangrijke factoren zijn geweest die met name christelijke scholen hebben beïnvloed (Bakker & Rigg, 2004, pp. 62-75; Hermans, 1997, pp. 5-25). Deze externe factoren spelen bij islamitische scholen echter nauwelijks een rol. Ook omringende scholen, die altijd een grote invloed hebben op de identiteitsontwikkeling van confessionele scholen (Van Koeven, 2011, pp. 279-281), blijken geen rol te spelen bij islamitische scholen.

Andere factoren die typisch lijken voor de identiteitsontwikkeling van islamitische scholen, maar die afwezig zijn bij christelijke scholen, zijn de rol van de imam of geleerde bij de interpretatie van de islam, de voortdurende terughoudendheid van gemeentes om een islamitische basisschool een vestigingsvergunning te verlenen, en vooral het maatschappelijke en politieke debat over islam en islamitische scholen. Hier ga ik later dieper op in.

²⁰ Een ander groep confessionele scholen zijn de joodse scholen; vanwege een gebrek aan onderzoeksmateriaal over deze scholen worden zij hier niet besproken.

2.7.2. Overeenkomsten

Niettemin zijn er enkele externe factoren die christelijke en islamitische scholen wel gemeenschappelijk hebben. De eerste is de rol van de ouders en de rol van de religieuze instelling (kerk en moskee). Bij beide schooltypes zien wij dat behoudende ouders een belangrijke stempel drukken op de schoolidentiteit bij de keuze van identiteitsaspecten, zoals vieringen, muziekonderwijs, of seksuele vorming. Ten aanzien van zowel de kerk als de moskee is er sprake van invloed op de identiteit van de school, echter op verschillende manieren. Door de ontkerkelijking is de rol van zowel het kerkgenootschap als de individuele kerk bij de meeste christelijke scholen sinds de zestiger jaren van de twintigste eeuw sterk afgenomen. Bij islamitische basisscholen is er vooral sprake van een rol van een individuele moskee, maar deze heeft veranderingen ondergaan. Eerst diende de moskee als een basis van waaruit bestuurders de islamitische basisscholen hebben gesticht. De eerste bestuurders waren namelijk tevens bestuurders van een moskee. Later werd enkel contact onderhouden met de moskee om een zo breed mogelijke band met de geloofsgemeenschap te onderhouden. Dit contact werd gunstig geacht voor leerlingenwerving.

Een andere factor die islamitische scholen delen met overige confessionele scholen is de beeldvorming. Islamitische basisscholen en met name streng gereformeerde christelijke scholen geven aan dat de negatieve beeldvorming over hun scholen de keuze voor een bepaald levensbeschouwelijk identiteitsaspect beïnvloedt. Scholen versoepelen hun beleid ten opzichte van bijvoorbeeld leesonderwijs vanwege de negatieve beeldvorming dat daarover bestaat (Van Koeven, 2011, pp. 279-281).

Niettemin heeft de negatieve beeldvorming over streng-gereformeerde scholen nimmer geleid tot inspectie- en onderzoeksrapporten en politiek-maatschappelijke debatten zoals de islamitische basisscholen

die hebben moeten ondergaan. We zullen zien dat politiek en maatschappelijk wantrouwen ten opzichte van islam, en met name islamitische scholen, van invloed is geweest op de manier waarop islamitische scholen hun identiteit hebben geconstrueerd.

2.8. Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat islamitische scholen in een periode zijn gesticht waarbij het belang van verzuiling in Nederland sterk afgenomen was. Religie was voor veel Nederlanders minder van belang, of werd zelf beschouwd als negatief (Biesta, Van Nijnatten, & Miedema, 2001; Buwalda, 2007).. Tegelijkertijd werden de scholen gesticht in een periode waarbij islam en moslims door (inter)nationale gebeurtenissen voornamelijk negatieve aandacht kreeg van de media en politici. Dat was een belangrijke aanleiding dat politici nieuwe wet-, en regelgevingen hebben aangenomen die de ontwikkeling van de groei van islamitische basisscholen heeft vertraagd en de identiteitsontwikkeling heeft beïnvloed. Vier van de vijf keermomenten die ik heb aangemerkt hebben te maken met de politieke bemoeienis naar aanleiding van (inter)nationale gebeurtenissen. Deze historische context is een belangrijke reden voor de dynamiek van de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen in Nederland.

3. De schoolidentiteit en ontwikkeling

3.1. Inleiding

Drie jaar na de stichting van de twee eerste islamitische basisscholen merkte van Wagtenonk in 1991 in een vergelijkend onderzoek op dat het aantal islamitische basisscholen in Nederland voor de West-Europese situatie ongewoon groot is (Wagtenonk, 1991, p. 155): België had in die tijd slechts één islamitische basisschool die bekostigd werd; in het Verenigde Koninkrijk waren er 15 privéscholen uit eigen middelen; in Duitsland waren er twee privéscholen, en in Frankrijk was er één privéschool. Alleen de situatie in Denemarken was enigszins vergelijkbaar met die van Nederland: daar waren namelijk zeven islamitische basisscholen die voor 85 procent door de overheid werden bekostigd. Anno 2018 is Nederland nog steeds koploper met 55 islamitische basisscholen en twee middelbare scholen die door de overheid worden bekostigd. In België waren er in 2017 vijf gesubsidieerde islamitische (basis)scholen in 2017 (Amkreutz, 2017) en 13 gesubsidieerde islamitische (basis)scholen in 2018 in het Verenigd Koninkrijk (Association of Muslim Schools, 2018).

Deze unieke situatie heeft te maken met de wijze waarop onderwijsvrijheid in Nederland is vormgegeven. Nederland kent namelijk het zogenaamd verzuilde onderwijssysteem waarbij openbare en bijzondere scholen gelijkelijk worden bekostigd door de staat, ook wel bekend als de vrijheid van ‘richting, stichting en inrichting’ (Bronneman-Helmers, 2011, pp. 141-143). De term ‘bijzondere scholen’ wordt gebruikt voor scholen met een levensbeschouwelijke visie, en de grondwet biedt burgers de mogelijkheid om een dergelijke

school te stichten.²¹ Dit betekent dat burgers in Nederland de vrijheid hebben om een eigen school te stichten gebaseerd op een door de staat erkende levensbeschouwelijke visie. Zo heeft de staat katholicisme als richting erkend, diverse protestantse stromingen, jodendom, hindoeïsme en sinds 1988 de islam, en vervolgens de onderverdeling tussen ‘orthodoxe islam’ en ‘liberale islam’ sinds 2000. Wel moet al het onderwijs in Nederland, dus ook het bijzonder onderwijs, voldoen aan de bij wet gestelde voorwaarden (Onderwijsraad, 2012, pp. 11, 42). De vrijheid voor burgers om bijzondere scholen te mogen stichten en inrichten is voortgekomen uit een lange politieke strijd: de ‘schoolstrijd’ of ‘pacificatie’ (zie o.a. (Meijering, 2007; Thurlings & Van Vugt, 1997). Om de Nederlandse context van de islamitische scholen goed te begrijpen is nadere uitleg van deze schoolstrijd nodig.

3.2.De schoolstrijd

Over de schoolstrijd voor de vrijheid van ‘richting’, ‘stichting’ en ‘inrichting’ van scholen en de bekostiging ervan in Nederland is veel geschreven zie o.a. (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007; Bronneman-Helmers, 2011; Meijering, 2007; Thurlings & Vugt, 1997; De Vries, 2014).

De politieke schoolstrijd tussen 1795 – 1917 had deze drievoudige inzet: 1) de vrijheid van ouders om een eigen school te mogen stichten,

²¹ Artikel 23, Lid 6 Grondwet: “Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.” In de kern gaat het bij een richting in het kader van de scholenplanning om “een geestelijke stroming die zich in een binnen Nederland waarneembare beweging openbaart en ook op andere terreinen van het leven doorwerkt” (ABRvS, 11 februari 1997 (Evangelische richting in het basisonderwijs), AB 1998, 28 m. nt. BPV en ABRvS, 15 januari 1998 (Evangelische richting in het voortgezet onderwijs), AB 1998, 173 m.nt. BPV; Onderwijsraad (2010). Boeddhisme als richting. Den Haag).

2) de bekostiging van deze school door de overheid en 3); de vrijheid het onderwijs zelf te mogen inrichten. Deze inzet werd een eeuw later opnieuw onderwerp van debat naar aanleiding van de stichting van de islamitische basis- en middelbare scholen.

Volgens De Vries (2014) was onderwijs in Nederland tot het jaar 1795 voornamelijk in handen van de Kerken. De Bataafse Republiek introduceerde het principe van de scheiding van Kerk en Staat. Onder koningschap van Lodewijk Napoleon in 1806 verklaarde de staat zich verantwoordelijk voor het onderwijs en stelde het openbaar onderwijs in. De band tussen onderwijs en Kerk werd hierdoor verbroken. Bestaande christelijke scholen mochten privaatonderwijs geven mits zij toestemming kregen van lokaal bestuur, wat zelden werd gegeven. Hoewel één van de doelen van het openbaar onderwijs was om onderricht in de 'christelijke deugden' aan te bieden, sloot dit volgens sommige ouders echter onvoldoende aan bij de thuissituatie en bij wat in de Kerk werd onderwezen. Ouders die het niet eens waren met dit type onderwijs lieten hun kinderen thuis. De christelijke deugden mochten door de leerkracht van de school namelijk niet vanuit belijdend perspectief van een specifieke geloofsrichting worden onderwezen. Verder mocht de kerk onder eigen verantwoordelijkheid op openbare scholen een uur godsdienstonderwijs geven indien ouders dit wensten (De Vries, 2014, pp. 21-29).

De tweede fase van de schoolstrijd ging om de gelijke bekostiging van bijzonder onderwijs. Pas in 1848 werd het namelijk mogelijk om naast openbare scholen ook christelijke scholen te stichten. De wet voor het lager onderwijs werd aangepast met de toevoeging van lid 4, 'Het geven van onderwijs is vrij'. Het bijzonder onderwijs moest wel voldoen aan de bekwaamheidseisen die golden voor leerkrachten van het openbaar onderwijs terwijl zij niet bekostigd werden door de overheid (De Vries, 2014, pp. 21-29). Als tegenzet diende in 1878 de liberale minister van Binnenlandse Zaken J. Kappeyne van de Capello een wet in die de kwaliteitseisen van scholen dusdanig verhoogde dat de jonge christelijke scholen die moeilijk konden halen. De christelijke

scholen verloren daardoor het recht op financiële ondersteuning waardoor de positie van de christelijke scholen werd bemoeilijkt (Meijering, 2007, p. 82).

Deze strijd zorgde voor de vorming van een politieke coalitie van protestanten en katholieken die in 1889 de verkiezingen won. Het nieuwe kabinet van Mackay slaagde er in een wetsvoorstel voor de subsidie van bijzonder onderwijs tot bekostiging van één derde van de exploitatiekosten te laten bekrachtigen (Thurlings & Van Vugt, 1997). De schoolstrijd van de katholieken en protestanten zorgde pas in 1917 tot een grondwetswetherziening waarin de bekostiging van bijzonder basisonderwijs volledig werd gelijkgesteld aan het openbare staatsonderwijs (Meijering, 2007). Dit is in artikel 23, lid 7 van de Grondwet als volgt geformuleerd; ‘Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd’ (Grondwet, 2012).

Met de komst van islamitische scholen lijkt de schoolstrijd een nieuwe evolutie te kennen, met een brede maatschappelijke en politieke discussie in 1991 over de ‘wenselijkheid en onwenselijkheid van islamitische basisscholen’ (Meijer A. W., 2006, p. 23). Dit keer waren het in eerste instantie politici vanuit de liberale hoek die artikel 23 van de grondwet wilden afschaffen en een einde wilden maken aan het bijzonder onderwijs, omdat islamitische scholen volgens hen ‘de integratie belemmeren, intolerantie aanmoedigen en tegen de liberale Nederlandse waarden zijn’ (Merry & Driessen, 2005, p. 423; Meijer, 2006, p. 23). De discussie bereikte haar hoogtepunt in 2003, toen Ayaan Hirsi Ali, Tweede Kamerlid van de VVD, tijdens de parlementaire discussie voorstelde om enkel islamitische scholen te verbieden. Zij diende uiteindelijk een motie in om het stichten van alle bijzondere scholen moeilijker te maken. De motie werd verworpen, maar een jaar later kwam de minister van Onderwijs met strengere eisen voor de oprichting van nieuwe bijzondere scholen. Voortaan moesten bestuursleden de Nederlandse nationaliteit bezitten en het

bestuur moest in een schoolplan aangeven op welke wijze de school een bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming. Hoewel deze eisen voor alle scholen gelden, zijn diverse onderzoekers van mening dat deze eisen vooral gericht waren om de groei van islamitische scholen te stoppen (Meijer, 2006, pp. 27-34; Valk, 2003). Zie ook (Shadid & Van Koningsveld, 2008).

3.2.1. Vrijheid van richting, stichting en inrichting

Hiervoor zagen wij reeds dat in de Grondwet de vrijheid van ‘richting’, ‘stichting’ en ‘inrichting’ van bijzondere scholen zijn vastgelegd. Deze technische termen vormen de ruimte waarbinnen de islamitische scholen zich hebben kunnen ontwikkelen, en dienen daarom nader toegelicht te worden.

Vrijheid van *richting* houdt in dat burgers vrij zijn een school te starten op basis van door de overheid erkende ‘godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag – zoals protestants-christelijk, katholiek, islamitisch, algemeen-bijzonder of antroposofisch – die zichtbaar aanwezig is in het maatschappelijk leven’ (Onderwijsraad, 2012, p. 42). De Hoge Raad heeft de term ‘richting’ nader uitgelegd als ‘een fundamentele oriëntatie, ontleend aan een welbepaalde godsdienstige overtuiging of levensbeschouwing’ (HR 6 juli 2010, LJN: BL6719).

Voor de erkenning van de richting werden vier criteria in acht genomen²² (Onderwijsraad, 2012, p. 42);

- 1) De richting moest een godsdienst of levensovertuiging betreffen die zich voldoende onderscheidt van andere

²² Volgens het nieuw wetsvoorstel ingediend op 2 oktober 2019 aan de eerste Kamer ‘*Meer ruimte voor nieuwe scholen*’ zal het begrip ‘richting’ niet meer als eis worden gehanteerd (Eerste Kamer der Staten-Generaal, 2020).

godsdiensten of overtuigingen. De richting mag geen pedagogische stroming zijn.

- 2) De grondslag moest eenduidig in de statuten zijn vastgelegd.
- 3) Er diende sprake te zijn van een zekere maatschappelijke institutionalisering, ofwel een “aan het onderwijs ten grondslag liggende geestelijke stroming, die zich in een binnen Nederland waarneembare beweging openbaart en ook op andere terreinen van het maatschappelijk leven doorwerkt.” Dat is het geval bij “een zekere bewezen verankering, duurzame openbare manifestatie of toekomstige groei in (landelijke) organisatie”.
- 4) Er moest voldoende draagvlak zijn. Dit werd verondersteld als aan de wettelijke stichtingsnorm wordt voldaan.

De staatsecretaris van Onderwijs en Wetenschappen erkende in 1988 ook islam als richting, wat moslims in de gelegenheid stelde eigen scholen te stichten (Ginjaar-Maas, 1989).

Overigens kon, en kan religieus onderwijs ook aangeboden worden op openbare scholen, maar alleen op verzoek van ouders (art. 50 en 51 Wet Primair Onderwijs (WPO); zie ook (Dienstencentrum GVO en HVO, 2018).

De vrijheid van *stichting* betekende dat de stichting van een school met een bepaalde richting bekostigd werd door de overheid. Deze vrijheid betekende echter niet dat iedereen zo maar een school kon starten die door de staat werd bekostigd. Om in aanmerking te komen voor volledige bekostiging moest het schoolbestuur krachtens artikel 75, vierde lid van de Wet op het primair onderwijs (WPO) naast de erkenning van de *richting*, ook aantonen dat de school binnen vijf jaar tijd door een bepaald minimumaantal leerlingen bezocht zal worden²³ (Staatscourant, 2009). In 1988, het jaar van de stichting van de eerste

²³ Ouders zijn niettemin vrij om een school te stichten wanneer het minimumaantal leerlingen niet wordt gehaald, mits zij deze school zelf bekostigen.

islamitische basisscholen, was de regeling dat ouders in een gemeente met meer dan 100.000 inwoners een eigen school konden stichten als zij een aanvraag daartoe overhandigden met minimaal honderd rechtsgeldige handtekeningen (Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1992). We zullen hierna zien dat in deze regeling nadien veranderingen kwamen.

De vrijheid van *inrichting* houdt in dat de school op organisatorisch, onderwijskundig en pedagogisch-didactisch gebied ingericht kan worden volgens de eigen richtingsvisie. Dit betekent dat er vrijheid is ten aanzien van het aannemen van personeel, gebruik van lesmethodes en andere leermiddelen. Deze vrijheid is echter wel begrensd: de overheid blijft toezichthouder op de kwaliteit van het onderwijs, conform artikel 23, lid 2 Grondwet: ‘Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft’.

De Onderwijsinspectie houdt dus toezicht op de schoolprestaties van bijzondere scholen, maar niet op de religieuze of levensbeschouwelijke inrichting daarvan. Hoe de school invulling geeft aan de eigen identiteit is niet de taak van de Onderwijsinspectie zolang deze invulling niet strijdig is met de wettelijke eisen die aan onderwijs zijn gesteld, of indruist tegen de openbare orde (Bronneman-Helmers, 2011, p. 143). We zagen dat om deze redenen de Onderwijsinspectie reeds in 2003 ook het godsdienstonderwijs van islamitische basisscholen beoordeelde.

De vrijheid van richting, stichting en inrichting zoals hierboven beschreven biedt de school de mogelijkheid om de eigen identiteit, binnen de kaders zoals hierboven is weergegeven, vorm te geven. Wat schoolidentiteit is en hoe deze zich ontwikkelt is onderwerp van de volgende paragraaf.

3.3. Identiteitsontwikkeling van de school

Identiteit is niet statisch; het is een dynamisch concept dat zich continu ontwikkelt (Verhaeghe, 2015, p. 15; Dupont, 2009, p. 9). De combinatie van interne en externe (f)actoren sturen het proces aan van identiteitsvorming van de islamitische scholen. Ook confessionele scholen ontwikkelen, net als personen, een eigen identiteit in wisselwerking met de context waarin ze zich bevinden. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat het christelijk onderwijs al meer dan honderd jaar in Nederland, – in wisselwerking met de veranderende context – haar identiteitsbeleid voortdurend bijstelt (Bakker, 2013, pp. 115-135; Faber, 2012, pp. 21; Miedema, 2006, pp. 7-15). Dit dynamische proces van identiteitsontwikkeling is ook voor islamitische scholen een realiteit, maar we zullen zien dat daar een andere dynamiek speelt dan bij christelijke scholen. Beide elementen – ‘ontwikkeling’ en ‘(school)identiteit’ – zijn voor dit onderzoek kernbegrippen die een nadere toelichting behoeven.

3.3.1. Ontwikkeling

Wat ontwikkeling precies is, is volgens de ontwikkelingspsycholoog Breeuwsma (1993) lastig te beschrijven omdat het een ‘polymorf’ begrip is. Het begrip ontwikkeling kan namelijk ‘een proces’, ‘de uitkomst van een proces’, ‘de beschrijving voor verandering over een bepaald tijdsverloop’ en ook ‘de verklaring voor deze verandering’ aanduiden (Breeuwsma, 1993, pp. 59,60). Van Haaften et al. spreken van een ontwikkeling wanneer er sprake is van een verloop van tijd en daarbinnen een kwalitatieve verandering zichtbaar is (Van Haaften, Korthals, Widdershoven, de Mul, & Snik, 1986, p. 29). We spreken bijvoorbeeld van een biologische ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, historische ontwikkeling of het ontwikkelen van een methode en ook over ontwikkelingslanden en ontwikkelingshulp. Zie

o.a. (Anderson, 2010; Boonstra, 2004; Breeuwsma, 1993; Van Haaften, Korthals, Widdershoven, de Mul, & Snik, 1986; Roodra, et al., 2010).

Volgens Werner (in Breeuwsma, 1993) is ‘ontwikkeling iedere verandering die kan worden beschreven als een proces van toenemende differentiatie en hiërarchische integratie’ (Breeuwsma, 1993, p. 183). Alles wat zich niet laat ordenen, selecteren en interpreteren beschouwt hij niet als ontwikkeling (Breeuwsma, p.168). Van Haaften et al. spreken van een ontwikkeling wanneer er sprake is van een verloop van tijd en wanneer er een kwalitatieve verandering zichtbaar is (Van Haaften, et al. 1986, p. 29).

Op basis van de definities van Breeuwsma (1993) en Van Haaften et al. (1986) zoals hierboven weergegeven wordt in dit onderzoek het begrip ontwikkeling gehanteerd wanneer er sprake is van een verandering gedurende een bepaald tijdsverloop. In dit onderzoek wil ik deze verandering kwalitatief beschrijven en tevens zoeken naar de verklaring voor deze verandering. Hoe ik de ontwikkeling van de identiteit van islamitische scholen analyseer wordt uitvoerig behandeld in hoofdstuk drie.

3.3.2. (School)identiteit

Het tweede element van identiteitsontwikkeling van scholen betreft de schoolidentiteit. Het begrip identiteit is net als het begrip ‘ontwikkeling’ lastig om goed onder woorden te brengen. Het heeft een grote diversiteit aan onderzoek opgeleverd, van identiteit als zodanig (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011, pp. 1-2), tot de identiteit van personen, de psychologische ontwikkeling van kinderen en jongeren (Breeuwsma, 1993; Van Haaften, Korthals, Widdershoven, de Mul, & Snik, 1986; Verhaeghe, 2015). Later is het begrip ook toegepast op groepen en organisaties (Anderson, 2010; Ardon A. , 2009; 2011; Haslam & Ellemers, 2011).

Het begrip 'identiteit' refereert naar onderscheidende kenmerk(en) van dingen, dieren en mensen (Dupont, 2010, p. 44). Bij identiteit van iets of persoon denken we aan antwoorden op vragen zoals 'wie je bent' of 'wie wij zijn', maar ook 'hoe je denkt te zijn' als 'individu of als groep' en ook 'hoe je je gedraagt'. (Vignoles, Schwartz, & Luyckx, 2011, p. 2). Bij de beschrijving van de identiteit van een organisatie gaat het om de vragen 'wie zijn wij', 'wat voor werk doen wij' of 'wat willen we zijn' en 'wat is dit voor een organisatie' (Faber, 2012, p. 198).

De identiteit van een school is kort samengevat het antwoord op de vragen 'wie zijn wij als school?' en 'waar staan wij voor' (Faber, 2012, p. 198). In de loop der tijd kan het antwoord op deze vragen wijzigen doordat identiteit mede gevormd wordt door context, situatie en de reactie van anderen – er is dus sprake van een voortdurende ontwikkeling. Zie o.a. (Bakker, 2011; Faber, 2012; Van Koeven, 2011; De Wolff, 2000)

Binnen een seculiere context vraagt de identiteit van bijzondere scholen extra aandacht omdat deze scholen binnen een multireligieuze samenleving opereren. Vragen zoals 'hoe verhouden wij ons tot de seculiere omgeving?' 'Hoe verhouden wij ons tot andere stromingen?' vormen onderdeel van de identiteit van deze scholen. In de loop der tijd speelt voor islamitische basisscholen de politiek-, maatschappelijke druk een bijzondere rol waarmee rekening wordt gehouden.

Onderzoek naar de identiteit van bijzondere (christelijke) scholen is pas eind jaren zestig op gang gekomen in Nederland (De Wolff, 2000, p. 56). Sindsdien is er veel onderzoek verricht naar de ontwikkeling van schoolidentiteiten en in het bijzonder de identiteit van scholen in de voor Nederland zo kenmerkende verzuilde onderwijscontext. Zie o.a. (Bakker, 2002; 2011; 2013; Bakker & Rigg, 2004; Berg, 2009; De Jong, 2012; De Wolff, 2000; Dupont, 2010; Faber, 2012; Gommers & Hermans, 2003; Hermans & Zee, 2009; Miedema & Vroom, 2002; Ter Avest, 2009; Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007; Van Koeven, 2011). Deze onderzoeken hebben geleid tot verschillende theoretische concepten met betrekking tot schoolidentiteit.

Sommige van deze concepten zijn nuttig voor de bestudering van de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen. Om te beginnen haken we voor het begrip ‘schoolidentiteit’ aan bij de definitie van de Wolff:

Identiteit is ‘datgene wat de school tot *dé* school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit door de tijd kent’ (De Wolff, 2000, p. 53).

De specifieke kenmerken van een school worden volgens deze definitie geconstrueerd door de verschillende betrokkenen bij de school. De identiteit van een school is om deze reden niet statisch maar juist zeer *dynamisch*. Dat de schoolidentiteit voortdurend in ontwikkeling is, wordt bevestigd in meerdere onderzoeken. Zie o.a. (Bakker, 2013; 2011; Faber, 2012; Gommers & Hermans, 2003; Miedema & Bertram-Troost, 2006).

Vervolgens zoeken we voor onze definitie aansluiting bij de algemeen gedeelde opvatting dat identiteit van de school afhankelijk is van de *interactie tussen personen*. De filosoof en ethicus Dupont schrijft bijvoorbeeld dat, indien we inzicht willen hebben in de identiteit van een school, we niet alleen dienen te weten welke uiterlijke kenmerken de school heeft, zoals een gebouw, maar ook wie de personen zijn en vanuit welke beweegredenen deze personen binnen deze school handelen (Dupont, 2010, pp. 57-71).

De deelname van betrokkenen aan de besluit- en uitvoeringsprocessen over de identiteit is van groot belang. Dat zorgt voor meer betrokkenheid en een gezonde ontwikkeling van de school. Voor een succesvolle organisatie is het belangrijk dat zoveel mogelijk betrokkenen participeren maar ook dat er een goede afstemming is tussen hun verschillende redeneerwijzen. Zie o.a. (Anderson, 2010; Boonstra, 2004; Cummings 2004; Levin 2004).

Voorts is de observatie van de organisatiepsychologe Faber van belang. Zij concludeert dat het *bevoegd gezag* de identiteit van een school weliswaar formeel bepaalt, maar dat identiteit in de *praktijk van alledag* vorm krijgt, geleefd en beleefd wordt ‘door de interactie tussen leerlingen en personeel, waarden, normen en verwachtingen van de samenleving, opleidingsniveau van leerkrachten, bestuur, wetgeving, Inspectie, rechtbank, ouders, methode ontwikkelaars, en - voor religieuze scholen - de kerk en andere religieuze instanties’ (Faber, 2013, p. 17).

Beemsterboer heeft aan de hand van de identiteitsbeschrijvingen van de Social identity theory van Tajfel & Turner (Tajfel & Turner, 1979)²⁴, de dialogical self theory van Hermans & Kempen (Hermans & Kempen, 1993)²⁵, de definitie schoolidentiteit van de Wolff (De Wolff, 2000), Dupont (Dupont, 2010), en van Faber (Faber, 2012) een specifiek definitie gegeven die is toegespitst op islamitisch onderwijs. Zij voegt de invloed van islam en maatschappij toe aan de definitie van schoolidentiteit en komt tot de volgende beschrijving:

‘Schoolidentiteit is datgene wat een school tot déze school maakt. Enerzijds door de aanwezige continue kenmerken die de leden van de school met elkaar gemeen hebben, en anderzijds door de creatieve, kritisch denkende en handelende houding van individuen binnen de school, die op hun beurt handelen binnen het vermeende spanningsveld tussen islam en maatschappelijke context’ (Beemsterboer, 2018, p. 102).

Deze beschrijving komt zeer dicht bij die welke ik zelf gedurende mijn onderzoek heb gebruikt. Op grond van mijn bevindingen in dit onderzoek meen ik echter dat de islamitische traditie een veel meer centrale rol speelt bij de identiteitsvorming van de islamitische

²⁴ De social identity theory probeert te verklaren hoe de identiteit van het individu wordt beïnvloed door de groep waartoe men behoort.

²⁵ Bij de dialogical self theory speelt de omgeving een rol bij de keuze van het individu

basisscholen, en daarbij beïnvloed wordt door externe en interne factoren. Om die reden hanteer ik de volgende definitie:

Islamitische schoolidentiteit is datgene wat een school tot deze school maakt en wat zich daarbij laat inspireren door de islamitische traditie. Deze ontwikkelt zich met de tijd in een proces waarbij externe en interne factoren en actoren elkaar continu beïnvloeden.

3.3.3. Formele en informele identiteit

We hebben nu een definitie van zowel het fenomeen ‘ontwikkeling’ als ‘islamitische schoolidentiteit’. Zoals gezegd zal de ontwikkeling van de islamitische schoolidentiteit in dit onderzoek onderzocht worden aan de hand van kwalitatieve onderzoeksdata. Voor deze beschrijving zal gebruik gemaakt worden van bepaalde begrippen die zoals hierboven is weergegeven gangbaar zijn in de Nederlandse literatuur. Onderzoekers die zich vooral hebben gericht op de identiteit van de school zoals (Bakker, 2011; Faber, 2012; Graaf, 2006; De Wolff, 2000) maken gebruik van termen zoals ‘formele’ en ‘informele’, ‘smalle’ en ‘brede’ schoolidentiteit. Deze behoeven nadere toelichting.

Elke school heeft documenten waarin de visie en missie van de school zijn weergegeven: statuten, visie- en missiedocumenten, een schoolplan en of een schoolgids. Hierin staan niet alleen welke uitgangspunten de school heeft, maar ook hoe in de dagelijkse praktijk de identiteit van de school vorm krijgt. Deze geschreven documenten worden de ‘formele identiteit’ of ook wel ‘beschreven identiteit’ genoemd (Faber, 2013, pp. 12-17)²⁶.

Daarentegen is de ‘informele’ of ‘geleefde- en beleefde identiteit’ alles wat in de schoolpraktijk van alledag gebeurt en voor alle betrokkenen

²⁶Formele identiteit wordt ook wel de ‘officiële identiteit’ genoemd zie; (Onderwijsinspectie, 2003, p. 12).

waarneembaar en erfahrbaar is (Bakker, 2011, pp. 102-116). Voorbeelden van geleefde identiteit zijn de manier waarop leerkrachten de dag starten, of praktijken van een leerkracht met betrekking tot straffen en belonen.

De verwachtingen die worden gewekt door de ‘formele identiteit’ van visiedocumenten en schoolplannen zouden idealiter uitgewerkt moeten worden, en dus overeenkomen met, de ‘informele identiteit’ van de dagelijkse praktijk. De werkelijkheid is echter weerbarstig, omdat scholen organisaties zijn die door mensen worden gevormd en diverse betrokkenen spelen een belangrijke rol bij de constructie van de schoolidentiteit. Verder heeft de school ook te maken met verschillende externe factoren en actoren die mede invloed hebben op de constructie van de schoolidentiteit

De begrippen ‘formele’ en ‘informele’ identiteit zijn relevant omdat in dit onderzoek de identiteitsvorming van de islamitische scholen wordt bestudeerd vanuit het oogpunt van het schoolbestuur en directeuren: welke (formele) identiteit hebben de bestuurders geformuleerd voor hun scholen? Hoe wordt deze identiteit in de dagelijkse praktijk beleefd en geleefd (informele identiteit) door de betrokkenen? En welke externe en interne (f)actoren en actoren spelen daarbij een rol?

Naast de begrippen ‘formele’ en ‘informele’ identiteit spreekt men ook van een ‘smalle’ en ‘brede’ identiteit, wat eveneens relevant is voor de nadere beschrijving van de identiteit van de scholen.

3.3.4. Smalle en brede schoolidentiteit

Om aan te duiden hoe een school omgaat met haar levensbeschouwelijke schoolidentiteit spreekt men in de literatuur wel van een ‘smalle’ en een ‘brede’ identiteitsopvatting. Een school heeft een brede identiteit wanneer de levensbeschouwelijke dimensie een geïntegreerd onderdeel is van, en een uitstraling heeft op alle domeinen

van het onderwijs, van schoolorganisatie tot dagelijkse onderwijsleerprocessen. Daartegenover staan scholen waarbij ‘de vormgeving van identiteit zich beperkt tot enkele, op zichzelf staande activiteiten (dagopeningen en godsdienstlessen) die verder losstaan van het overige schoolleven’ (De Wolff, 2000, p. 68). In dat geval spreken we van een *smalle* identiteitsopvatting (Bakker & Rigg, 2004, p. 19; De Wolff, 2000, p.68; Gommers & Hermans, 2003, p. 151). Het bewust vormgeven aan identiteit beperkt zich in dat geval tot expliciet religieuze activiteiten en kenmerken van de school, die men niet op een vanzelfsprekende manier in verband brengt met brede identiteitsaspecten.

We zullen zien dat islamitische basisscholen weliswaar een brede identiteit nastreven, maar vaak volstaan met, of niet verder komen dan, vormen die we een smalle identiteit zouden noemen. Voorts zullen we zien dat externe factoren en actoren continu een belangrijke rol spelen bij het bepalen van de formele of informele identiteit. Om deze reden heeft de rol van de externe (f)actoren een nadere beschrijving.

3.4. Classificatie van scholen aan de hand van identiteit

Sinds er onderzoek is naar de identiteit van scholen worden deze door verschillende onderzoekers op verschillende wijzen geclassificeerd. Deze classificaties zijn nuttig om inzicht te verschaffen in de identiteit van een school. Bij het bestuderen van islamitische scholen worden deze begrippen immers ook gebruikt.

De classificatie van katholieke en protestantse scholen heeft te maken met de diversiteit aan levensbeschouwingen onder personeel en met name leerlingen en hoe scholen daarmee omgaan. Aan de hand van het identiteitsvierkant van Ter Horst (1995) gebaseerd op hoe solidair men is met de mensen uit andere culturen en hoe sterk de eigenheid is van een school, onderscheid Hermans (1997), vier type scholen;

- 1) de *monoloogschool* die zich focust op de maximale eigenheid en minimaal solidair is met mensen uit andere culturen,
- 2) de *kleurloze school* die minimaal solidair is met mensen uit de andere culturen en ook minimaal eigenheid nastreeft,
- 3) de *veelkleurige school*, die minimaal gefocust is op eigenheid en maximaal solidaire is met de andere culturen, en
- 4) de *dialoogschool* die maximaal eigenheid en maximaal solidariteit nastreeft (Hermans, 1997, p. 22).

In een recenter onderzoek over de identiteit van katholieke basisscholen waar Hermans ook bij betrokken is wordt de volgende classificatie gemaakt (Bernts, Kregting, & Hermans, 2018);

- 1) *Traditiescholen*: scholen met overwegend katholieke leerkrachten en leerlingen, geven onderwijs vanuit katholiek-christelijk perspectief en schenken veel aandacht aan levensbeschouwelijke vorming en de praxis daarvan. Deze school heeft nauwe contacten met parochies.
- 2) *Cultuurkatholieke scholen*: scholen met overwegend katholieke leerkrachten en leerlingen, katholiek-christelijk perspectief speelt geen rol bij levensbeschouwelijke vorming. De focus is gericht op de sociale vorming en redelijke aandacht voor wereldgodsdiensten. Er is incidenteel contact met parochies.
- 3) *Profielscholen*: scholen met overwegend niet-katholieke leerkrachten en leerlingen, levensbeschouwelijke vorming geschiedt vanuit katholiek-christelijk perspectief, deze hebben veel contact met parochies. Er wordt veel aandacht geschonken aan levensbeschouwelijke praxis en weinig aandacht voor niet-christelijke feesten.
- 4) *Diversiteitsscholen*: scholen met overwegend niet-katholieke leerkrachten en leerlingen, levensbeschouwelijke vorming wordt niet vanuit katholiek-christelijk perspectief aangeboden. De focus ligt op de sociale vorming en christelijke feesten (Bernts, Kregting, & Hermans, 2018, pp. 6,7)

Op basis van de binnen de theologie gehanteerde concepten exclusiviteit, inclusiviteit, paralleliteit, gelijkwaardigheid en pluraliteit onderscheidt Miedema (Miedema, 1997) vier reacties, die geleid hebben tot een categorisering van typen scholen die gehanteerd worden binnen de protestants-christelijk kring;

- 1- de *zuilschool*, deze claimt de absolute waarheid en is exclusief gericht op de eigen geloofsopvatting. Deze school neemt enkel leerkrachten en leerlingen aan uit de eigen specifieke geloofsgemeenschap. De interpretatie van bepaalde opvattingen ligt vast en zijn bindend. Deze zijn door de kerk waarmee de school zich verbonden voelt geformuleerd.
- 2- de *programschool 1*, deze school heeft een duidelijk geformuleerd onderwijsaanbod vanuit de christelijke traditie die door professionals in samenspraak met het bestuur is geformuleerd en geaccordeerd. Deze school neemt geen leerkrachten aan met andere levensbeschouwelijke opvattingen dan de christelijke. Leerlingen van andere levensbeschouwingen worden echter wel aangenomen. De interpretatie van de christelijke traditie is persoonlijk en niet kerkelijk verbonden. De waarheidsaanspraak blijft bij dit type school exclusief. De verwerking van de christelijke godsdienst door leerlingen met een andere godsdienst wordt als een pedagogisch-, didactisch- of ontwikkelingspsychologisch probleem gezien.
- 3- de *Programschool 2*, de exclusieve waarheidsaanspraak wordt door het team in praktijk niet exclusief geïnterpreteerd en de waarheidsclaim van andere godsdiensten wordt ook erkend.
- 4- de *christelijke ontmoetingschool*, deze school staat open voor leerlingen van alle geloofsrichtingen en soms worden enkele leerkrachten van andere geloofsopvattingen aangenomen. *‘De God van andere religies wordt als inclusief gezien vanuit het perspectief van de God van de Schriften met behoud van het bijzondere van de godsopenbaring in Jezus Christus’*.

- 5- de *Interreligieuze school*, deze school heeft geen waarheidsaanspraak vanuit één specifieke religieuze opvatting, maar gaat ervan uit dat de waarheid pluralistisch en relationeel van aard is. Deze school staat nadrukkelijk open voor leerlingen en leerkrachten van verschillende godsdiensten.
- 6- de *Multireligieuze school*, deze school laat de verschillende godsdiensten gescheiden aan bod komen (Miedema, 1997, pp. 153-156).

Naast katholieke scholen is ook bij protestant-christelijk basisscholen een recenter onderzoek naar de typen van deze scholen waar Miedema tevens bij betrokken was. In dit onderzoek is de volgende classificatie gemaakt (Bertram-Troost, Kom, ter Avest, & Miedema, 2012, pp. 8,9);

- 1) Type 1 – *traditie-school*: bij deze school krijgt de levensbeschouwelijke vorming vanuit christelijk perspectief veel aandacht, er wordt veel gedaan aan de godsdienstige activiteiten, de school heeft veel contact met de kerk. Er zijn voornamelijk protestants-christelijke personeelsleden en leerlingen
- 2) Type 2 – *Diversiteits-school*: de godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming behoort niet tot de belangrijkste doelen van de school, er wordt aandacht geschonken aan wereldreligies en maatschappelijke vraagstukken, de samenstelling van de wijk heeft veel invloed op de manier hoe de identiteit van de school vorm krijgt, leerlingen en personeel hebben een diverse levensbeschouwelijke achtergrond
- 3) Type 3 – *Zingeving-school*: leerlingen leren bij deze school vanuit de eigen (christelijke) achtergrond om te gaan met verschillende levensopvattingen, er is veel aandacht voor levensbeschouwelijke vorming, leerlingen en personeel zijn voornamelijk protestant.

3.4.1. De categorisatie van islamitische scholen

In verschillende onderzoeken worden islamitische scholen verschillend geclassificeerd. Er is geen eenduidige classificatie.

Merry en Driessen (2005) maken gebruik van de begrippen liberaal en conservatief. Zij geven aan dat de meeste scholen liberaal zijn en dat een ander deel conservatief is te benoemen. Volgens hen is het belangrijkste verschil tussen de liberale en conservatieve scholen de oriëntatie op de islamitische wereld en niet zo zeer tot de Nederlandse samenleving. Het maakt echter niet uit of een school liberaal of conservatief is ze proberen allemaal de aanwezige lesstof te islamiseren (Merry & Driessen, 2005, pp. 417,18).

Merry (2007) geeft aan dat niet alle moslims dezelfde interpretatie van de islam hebben. Volgens hem maakt Sherin Saadallah (2004) de volgende classificatie van islamitische scholen; seculieren, traditionelen, modernisten en fundamentalisten. Voorts geeft Merry weer dat Tariq Ramadan (1999) tot de volgende classificatie komt; scholastische traditionalisten, salafi traditionalisten, salafi reformisten, liberaal reformisten en sufisten (Merry, 2007, p. 45).

Beemsterboer (2018) hanteert de categorisatie die gebaseerd is op de afwegingen tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context 'gesloten', 'open' en 'pragmatische' schoolconcepten (Beemsterboer, 2018, pp. 151-154) hieronder verstaat zij het volgende;

1. Gesloten: benadrukt het islamitische bestaansrecht en de vrijheid van inrichting, legt het accent op gedragsregels en is strikt betreft de naleving van islamitische leefregels (zoals scheiding seksen)
2. Open: benadrukt de Nederlands-maatschappelijke context waarin de school opereert, legt accent op de innerlijke waarde en hanteert liberale naleving van islamitische leefregels (zoals scheiding seksen)

3. Pragmatisch: benadrukt afhankelijk van tijd en plaats de islamitische grondslag of de maatschappelijke context van de school

De overheid hanteert een eigen classificatie op basis van de ‘richting’ (zie hierboven, 3.2.1). Alle scholen dienen te voldoen aan een richting die door de staatssecretaris van onderwijs is erkend. Hierboven is uiteengezet dat voor erkenning van een richting de school aan vier criteria moet voldoen (Onderwijsraad, 2012, p. 42). Een jaar na de start van de twee eerste islamitische scholen typeerde de staatssecretaris in 1989 de Tariq Ibnou Ziyad school als school met een ‘algemeen islamitisch karakter’ en de al-Ghazali school als ‘orthodox’ (Ginjaar-Maas, 1989, p. 5). Deze typering betekende nog niet dat deze twee richtingen zodanig ook door de staatssecretaris waren erkend. In 1991 wees de staatssecretaris het verzoek af van enkele islamitische scholen en heeft besloten om de vier ‘rechtsscholen’ (madhâhib) te erkennen als een richting. Pas in 1997 heeft de Afdeling bestuursrechtspraak van de Raad van State geoordeeld dat binnen de islam ten minste een liberale en een orthodoxe richting onderscheiden moeten worden (Vermeulen, 2019, p. 23)²⁷ aan welke uitspraak de staatssecretaris in 1998 gevolg heeft gegeven. Twintig jaar later, in 2020, kwam een nieuw verzoek van een islamitische school om ‘traditioneel islamitisch’ te erkennen als een aparte richting. Dit verzoek is op advies van het Onderwijsraad niet erkend omdat er ‘onvoldoende sprake is van institutionele verankering in diverse maatschappelijke domeinen om bij traditioneel islamitisch te kunnen spreken van één in de Nederlandse samenleving waarneembare beweging’ (Onderwijsraad, 2020, p. 11). Vooralsnog geldt dus alleen nog ‘orthodox’ en ‘liberaal’ als erkende richting voor islamitische scholen.

Overigens zal volgens het nieuw wetsvoorstel ingediend op 2 oktober 2019 aan de eerste Kamer ‘*Meer ruimte voor nieuwe scholen*’ het

²⁷ ABRvS, 5 augustus 1997 (Stichting islamitische basisschool II), AB 1998, 64 m.nt. BPV en ABRvS, 26 januari (Stichting islamitische basisschool III), AB 1999, 235 m.nt. BPV; Besluit toekenning bekostiging door Staatssecretaris OCW van 19 juli 2000.

begrip ‘richting’ niet meer als eis worden gehanteerd (Eerste Kamer der Staten-Generaal, 2020).

3.5. Conclusie

Uit de veelheid aan categorisaties maak ik op dat een typering niet altijd dekkend is. Dat komt ook overeen met de werkelijkheid, zeker in het geval van de islamitische scholen. Elk van die scholen heeft niet een enkele kleur, zoals open, gesloten, conservatief, liberaal, maar is meer te vergelijken met een schilderij waarbij meerdere kleuren tegelijkertijd zichtbaar zijn. De school bestaat immers uit meerdere actoren die allemaal hun eigen inbreng hebben. Daarnaast zijn scholen vatbaar voor grote veranderingen. Er zijn volgens mij meerdere factoren en actoren die deze veranderingen teweeg kunnen brengen en de school een andere kleur kunnen geven. Om deze reden stel ik voor om scholen te beschrijven aan de hand van meerdere eigenschappen. Laat ik dit aan de hand van het volgende voorbeeld verduidelijken.

Ik ben islamitische scholen tegengekomen waarvan het bestuur een “gesloten” karakter had. Het team bestond echter volledig uit niet-moslimleerkrachten die juist een “open” houding hadden. Een grote groep ouders kon je “pragmatisch” noemen. Als je de identiteit van deze school zou beschrijven aan de hand van een kwalitatief onderzoek waarbij alleen het bestuur gevraagd wordt om de identiteit te beschrijven zou je deze school een “gesloten” school noemen. Deze categorisatie zal echter niet gemaakt kunnen worden als het team de respondenten van het onderzoek zijn. In dat geval kom je snel tot conclusie dat de school een “open” karakter heeft. Een vergelijkbaar onderzoek, maar dan alleen met de ouders levert een “pragmatische” uitkomst op. In werkelijkheid is deze school voor een deel als “gesloten”, een ander deel als “open” en een deel als “pragmatisch” te omschrijven. Hetzelfde onderzoek zal een ander beeld geven wanneer we het een half jaar later herhalen waarbij het bestuur van de school

vervangen is met bestuursleden die pragmatisch ingesteld zijn en enkele zeer betrokken en actieve leerkrachten vertrokken zijn.

4. Opzet en werkwijze van het onderzoek

4.1. Respondenten

Ik heb ervoor gekozen om het empirisch deel van dit onderzoek naar identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen gedurende de periode 1988-2013 te verrichten vanuit het perspectief van de stichters, bestuursvoorzitters en directeuren van deze scholen die een belangrijk deel van deze periode hebben meegemaakt. Deze twee keuzes hebben de volgende achtergrond:

1988 is het begin van de twee eerste islamitische basisscholen en 2013 de start van mijn onderzoek. Dit kwam mooi overeen met de periode van 25 jaar islamitisch onderwijs. Het leek mij noodzakelijk om de eerste kwart eeuw identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen in beeld te brengen. De ontwikkelingen van daaropvolgende jaren zullen overigens, waar relevant, ter sprake worden gebracht.

De keuze voor de perspectief van de stichters, bestuursvoorzitters en directeuren van islamitische basisscholen is gemaakt omdat zij sleutelfiguren zijn als het gaat om de identiteits*constructie* van die scholen. De voorzitters zijn tevens de eindverantwoordelijke en toezichthouders van de kwaliteit en identiteit van de school. De directeuren zijn op hun beurt verantwoordelijk voor de uitvoering van de visie en missie van de school in de dagelijkse praktijk. Daarom wil ik hun laten terugblikken op de identiteits*ontwikkeling* gedurende de periode van de afgelopen 25 jaren. Daarin hebben zij namelijk een leidende rol gespeeld. Natuurlijk had ik ook kunnen kiezen voor andere actoren die een rol spelen in deze identiteitsontwikkeling, maar vanwege de omvang en samenhang van dit onderzoek heb ik mij beperkt tot deze categorie respondenten. De interviews met deze respondenten vormen de kern van de data van mijn onderzoek. Het verhaal over het ontstaan en de ontwikkeling van islamitische basisscholen vanuit het perspectief van die scholen zelf is namelijk niet veel onderzocht. In aanvulling op hun relaas en inzichten wordt ook gebruik gemaakt van de statuten, plannen, gidsen en internetsites van

deze islamitische scholen. Bij citaten van de geanonimiseerde interviews zal ik naar hen verwijzen als, respectievelijk, ‘S’(stichter), ‘V’(voorzitter), en ‘D’(directeur).

In de eerste instantie heb ik in 2013 de stichters van de twee eerste scholen (die tevens voorzitters waren van respectievelijk al-Ghazali en Tarik Ibnou Ziyad) en de eerste directeuren van deze scholen geïnterviewd. Deze vier respondenten hadden tijdens mijn interview geen officiële relatie meer met islamitisch onderwijs. Deze interviews zijn afgenomen om de beginsituatie van de identiteit van islamitische basisscholen te kunnen vastleggen en de verandering van de eerste 25 jaar te kunnen analyseren.

In fase twee van dit onderzoek zijn gedurende de periode 2014-2015 interviews afgenomen met zes voorzitters van het bestuur en zes directeuren van zowel de eerste twee scholen, als van alle islamitische basisscholen die daarna zijn gesticht en minimaal 25 jaar bestaan. Dit betreft dus de scholen die tussen 1988-1990 zijn gestart. Op het startmoment van de tweede fase dat de interviews werden afgenomen in 2014 bestonden er 18 schoolbesturen voor islamitisch basisonderwijs die in totaal 46 scholen vertegenwoordigen. Van deze scholen waren er negen minstens 25 jaar geleden gesticht.

Om enig inzicht te hebben in de ontwikkeling van de eerste 25 jaar van de identiteit van islamitische basisscholen en op grond daarvan een blik te werpen naar de toekomst van deze scholen, moesten de respondenten voldoen aan een aanzienlijk ervaring binnen islamitisch onderwijs. Voor de selectie van de respondenten in fase twee zijn daarom twee criteria gehanteerd. Het eerste selectie criterium is dat de respondent voorzitter van het bestuur of directeur is bij een islamitische basisschool die ten minste 25 jaar bestaat. Het tweede selectie criterium is dat de respondent tevens minstens 10 jaar in dienst is bij een islamitische basisschool: dat is voor mij de minimale periode waarin een directeur of voorzitter een aanzienlijk deel van de ontwikkeling van een islamitische basisschool heeft kunnen meemaken en daardoor genoeg ervaring heeft om veranderingen te kunnen waarnemen en er

enig inzicht in te kunnen verwerven. In totaal voldeden acht voorzitters en zeven directeuren aan deze criteria. Daarvan weigerden drie personen om deel te nemen aan het onderzoek, waardoor ik in totaal interviews heb afgenomen met zes voorzitters en zes directeuren. De zes voorzitters hebben in totaal 23 islamitische basisscholen onder hun hoede, wat precies de helft is van de in totaal 46 scholen die Nederland telt²⁸. Het aantal voorzitters (inclusief de twee stichters) en directeuren dat voor dit onderzoek in aanmerking kwam in totaal op 16. Dat aantal is weliswaar gering, maar voor kwalitatief onderzoek zoals deze is dit voldoende om de nodige informatie te verschaffen (Guest, Bunce, & Johnson, 2006), zeker ook als we ons rekenschap geven van het feit dat de 12 respondenten van fase twee uit het totaal van 15 personen waren die voldeden aan de gestelde criteria.

Tabel-2: overzicht islamitische basisscholen die minstens 25 jaar geleden zijn gesticht met aantal jaren in dienst van voorzitters en directeuren

	School	Bestuur	Stad	Startdatum	Opheffing	Voorzitter X jaren	Directeur X jaren
1	Al Ghazali	SIPOR	Rotterdam	1988	N.v.t.	10+	10+
2	Tarieq Ibnoe Ziyad	SIB Eindhoven	Eindhoven	1988	N.v.t.	10	6
3	As Siddieq	SIS Amsterdam	Amsterdam	1989	N.v.t.	10+	10+
4	Ibn-i Sina	SIPOR	Rotterdam	1989	N.v.t.	10+ ²⁹	10+
5	Mimar Sinan	ISNO	Amsterdam	1989	1997	-	-
6	Yunus Emre	ISNO	Den Haag	1989	N.v.t.	12	11
7	An Noer	SIS R&G	Alphen aan den Rijn	1990	N.v.t.	10+	10+

²⁸ De respondenten worden in dit onderzoek opgevoerd op basis van anonimiteit. Voor zover hun identiteit desondanks is te achterhalen, zijn de respondenten hierover geïnformeerd, en hebben zij aangegeven er geen bezwaar tegen te hebben als dat zou gebeuren.

²⁹ Het betreft dezelfde voorzitter als die van Al-Ghazali.

8	As Salaam	As-Salaam	Roosendaal	1990	2000	-	-
9	Bilal	SIMON	Amersfoort	1990	N.v.t.	25	1
10	El Faroek Omar	El Faroek Omar	Amsterdam	1990	2007	-	-
11	El Furkan	SIC	Schiedam	1990	N.v.t.	15	10+
12	Noer (voorheen Imam Albogari)	SIMON	Den Bosch	1990	N.v.t.	25 ³⁰	7
13	Salah Eddin El Ayyoubi	SIB	Helmond	1990	N.v.t.	10+	10+

Gedurende de periode 2013- 2015 heb ik interviews met deze personen gevoerd volgens de navolgende methode.

4.2. Methode van interview

De interviews zijn, op drie na, allemaal op de school van de respondenten afgenomen, zodat zij in hun eigen vertrouwde omgeving verkeerden. Twee interviews vonden op verzoek van de respondenten plaats in hun eigen kantoren buiten de school. Het derde interview is op verzoek van de respondent in een klaslokaal bij de Hogeschool InHolland afgenomen, waar ik toen werkzaam was.

Voor de interviews is de ‘narratieve benadering’ gehanteerd, waarbij ik de respondenten hun verhaal liet vertellen over de identiteitsverandering van hun school tussen 1988 en 2013. Daarbij werd de respondenten gevraagd te reflecteren op de veranderingen en hoe zij deze veranderingen hebben begrepen en ervaren, en tevens hoe zij de identiteit begrijpen en ervaren in het heden, en wat hun ideeën daarover zijn voor de toekomst (het zogenoemd ‘fenomenologisch-hermeneutisch interpretatief’ van een interview - Baarda, et al., p. 56).

³⁰ Het betreft dezelfde voorzitter als die van Bilal.

De interviews waren half-gestructureerd: het onderwerp van gesprek was ‘identiteitsontwikkeling’ en daardoor lagen enkele vragen vast. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van open interviewtechnieken en open codering methode. Volgens Baarda et. al. (2013, p. 2020) is de kans op het verkrijgen van nieuwe inzichten via deze methode optimaal. Terminologie die in de academische literatuur een bepaalde waarde of gewicht heeft, heb ik zo min mogelijk gebruikt of bewust niet uitgelegd. Zo werd het begrip identiteit voorgaand aan het interview niet aan de respondenten uitgelegd zodat de respondenten niet werden beïnvloed. Ik bevroeg hen over hun interpretatie en invulling van hun schoolidentiteit, wie/wat daarin een rol speelde en op welke manier, maar ook hoe zij die identiteit doorheen de jaren hebben zien veranderen en waaraan dat volgens hen lag.

Tenslotte heb ik, vanwege het kwalitatieve karakter van mijn onderzoek en de kleinschaligheid van de groep respondenten, de resultaten van dit onderzoek voorgelegd aan enkele respondenten, andere directeuren en voorzitters die niet voldeden aan de criteria en enkele academici. Feedback en commentaar die ik van heb ontvangen zijn vervolgens door mij verwerkt.

4.3. Analytische benaderingen

Om de verandering in identiteit die islamitische basisscholen hebben doorlopen tussen 1988-2013 te kunnen analyseren, is gebruik gemaakt van de verschillende analysevormen zoals beschreven door Breeuwsma (1993). Volgens Breeuwsma is de analyse van een ontwikkeling op vier verschillende manier mogelijk; etymologisch, syntagmatisch, paradigmatisch en formalistisch (Breeuwsma, 1993). Alleen de eerste drie benaderingen zijn voor dit onderzoek relevant.

Bij de ‘**etymologische**’ analyse wordt ‘de verandering die het object van ontwikkeling doorloopt wat vastligt in een grondvorm’ geanalyseerd (Breeuwsma, 1993, p.61). Deze analysevorm is ook toe te

passen op scholen. Scholen hebben namelijk vanaf dag één een identiteit, die sterk is verbonden met de ‘richting’ van de school. De twee eerste scholen hebben de basis gelegd voor de scholen die later zijn gesticht. De grondvorm die door deze scholen is ontwikkeld is door te tijd veranderd. Er wordt op voortgebouwd. Voor de vraagstelling van dit onderzoek is deze analysevorm interessant. Dit onderzoek beschrijft namelijk op welke manier de identiteit van de scholen zich heeft ontwikkeld. Om deze reden werden de eerste voorzitters en directeurs van beide scholen gevraagd terug te kijken op de startfase van de twee eerste scholen. Aan de hand van deze informatie is de startfase van deze scholen beschreven. Vervolgens wordt op de bevindingen die verkregen zijn uit de analyse van de startfase voortgeborduurd.

Identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen is niet los te koppelen van de relatie met de context waarbinnen deze is geconstrueerd. Dit betekent dat er ook sprake is van een ‘**syntagmatische**’ analyse. Een syntagmatische analyse betreft namelijk ‘de relatie tussen ontwikkeling en de context waarbinnen ontwikkeling kan worden gebruikt’ (Breeuwsma, 1993, p.62). Om een relevante uitspraak te kunnen doen over een ontwikkeling zijn er ‘twee soorten voorwaarden: de retrospectieve (terugblikkend) en de prospectieve (vooruitblikkend)’. Bij de retrospectieve analyse zijn ‘de kenmerken van de eindtoestand bepalend voor de beschrijving van ontwikkeling’ (Breeuwsma, 1993, p.63). Voor dit onderzoek kijken respondenten vanaf 2013 terug op de identiteitsontwikkeling die zij mee hebben gemaakt. Bij de prospectieve benadering gaat de onderzoeker uit van ‘de kenmerken van de begintoestand van ontwikkeling en probeert op grond daarvan de (toekomstige) ontwikkeling te traceren’ (Breeuwsma, 1993, p.63). Deze benadering is vooral relevant voor de vierde deelvraag van het empirisch onderzoek ‘Hoe zien de bestuurders en directeurs dat evolueren en wat leert ons dat voor de toekomst?’, waarbij de focus ligt op de toekomstperspectieven van bestuurders en directeurs van islamitische scholen. De combinatie van deze beide methodes geven een zo

compleet mogelijk inzicht in de identiteitsontwikkeling van de islamitische scholen.

Maar ook de derde analysevorm van Breeuwsma is relevant voor dit onderzoek. Bij de **'paradigmatische' analyse** is er sprake van een ontwikkeling aan de hand van een specificatie zoals 'evolutie, groei, ontplooiing, leren en verwerving'. Als er sprake is van een ontwikkeling dan is er sprake van verandering, maar niet elke verandering betekent ook dat er sprake is van een ontwikkeling (Breeuwsma, 1993, p.63). Verandering wordt vaak beschreven als verbetering (kwalitatieve verandering). Een school kan bijvoorbeeld binnen drie maanden van 200 leerlingen tot 250 leerlingen groeien, maar dat zegt nog niets over de kwaliteit van de school in relatie tot identiteitsontwikkeling. Identiteitsontwikkeling refereert aan collectieve waarden die op school geleefd en beleefd worden. (Hermans, 2003). De groei van leerlingen kan echter een reden zijn dat kinderen op school bijvoorbeeld vaker ruzie krijgen omdat het speelveld overvol raakt. De waarde van het 'samenspelen' wat een belangrijke kenmerkende eigenschap is, ontwikkelt zich hier van 'samenspelen' naar 'ruzie'. Ontwikkeling is dus niet altijd persé vooruitgang (Van Haaften, et al.1986, p. 17). De ontwikkeling kan neutraal, positief of negatief worden gewaardeerd (Van Haaften, et al.1986, pp. 26, 34).

Samenvattend betekent het bovenstaande dat de drie vormen van analyse van toepassing zijn op dit onderzoek. Dit onderzoek is etymologisch omdat onderzocht wordt hoe de identiteit van islamitische scholen vanaf de startfase zich ontwikkeld heeft. Het is ook syntagmatisch omdat de relatie tussen ontwikkeling en de context waarbinnen ontwikkeling plaatsvindt wordt onderzocht. Het is tevens een paradigmatisch onderzoek omdat aan de hand van specificaties de ontwikkeling wordt geanalyseerd. Hieronder wordt per onderzoeksvraag weergegeven hoe deze drie vormen voor het empirisch deel van dit onderzoek zijn toegepast.

4.4. Opbouw van het onderzoek

Op twee na zijn alle interviews via een voice recorder opgenomen. Deze interviews zijn letterlijk uitgewerkt en daarna ter goedkeuring voorgelegd aan de respondenten. Slechts twee respondenten wilden niet dat het interview werd opgenomen; van deze gesprekken zijn schriftelijke aantekeningen gemaakt en ook ter goedkeuring voorgelegd aan deze respondenten. Bij de analyse van de data verkregen van de diepte-interviews heb ik nadrukkelijk de inductieve strategie gehanteerd (Baarda, et al., 2013, pp. 220-224): het doel van de gesprekken – en dit onderzoek – is te achterhalen hoe stichters, bestuurders en directeuren de identiteitsontwikkeling zelf hebben beleefd. Om deze reden heb ik de ruwe data via de techniek van open coderen gelabeld. Op basis van de thema's en verhaallijnen die in de interviews naar boven kwamen ben ik gekomen tot labeling en categorisering (Baarda, et al., 2013, pp. 210-211) (Rubin & Rubin, 2005, pp. 201-245). De structuur van de gesprekken en de labeling volgt de vijf deelvragen die ten grondslag liggen aan dit onderzoek (zie paragraaf 1.7):

- 1- Wat leert ons het stichtingsverhaal van de twee eerste islamitische basisscholen en hun historische constructie van islamitische identiteit?
- 2- In welke mate is dit (de identiteit) aan verandering en herinterpretatie onderhevig geweest?
- 3- Welke externe (f)actoren hebben daarbij een rol gespeeld?
- 4- Welke interne (f)actoren hebben daarbij een rol gespeeld?
- 5- Hoe zien de bestuurders en de directeuren dat evolueren en wat leert ons dat voor de toekomst?

De deelvragen hebben een gemengd chronologische en thematisch verloop. De eerste deelvraag betreft het begin (het stichtingsverhaal), en dat betreft vooral de interactieve relatie tussen formele en informele identiteit van de twee eerste islamitische basisscholen, en de bronnen waarop de stichters en directeuren zich baseren bij hun keuzes met

betrekking tot de identiteitsontwikkeling van hun school. Hoe hebben deze pioniers geredeneerd en gehandeld, en op welke manier is de schoolidentiteit door hen geconstrueerd?

Deze twee eerste scholen spelen een cruciale rol in het begrijpen van de schoolidentiteit van islamitische scholen. Alle scholen die later zijn gestart hebben namelijk direct of indirect gebruik gemaakt van de ervaringen en documenten van deze twee scholen. Om deze reden wijd ik een apart hoofdstuk (**Hoofdstuk 5**) aan deze twee scholen. Hiervoor heb ik aan de hand van de interviews het stichtingsverhaal als volgt gereconstrueerd.

Elk interview is gelabeld, gebruikmakend van de spreektaal van de respondent (stap 1). Na deze eerste labeling zijn verwante labels geclusterd, nog steeds in de spreektaal van de respondent (stap 2). Aan de hand van de geclusterde labels is van elke respondent een 'portret' geschreven, waarbij de clusters de contouren vormen van het portret (stap 3). Daarna (stap 4) is aan de hand van de 'portretten' van de stichter en de directeur van de betreffende school een schoolportret geconstrueerd. Het portret van de school is geschreven in de taal die zo dicht mogelijk bij de taal van de betreffende respondenten staat. Deze schoolportretten zijn geanalyseerd op basis van de bron waarnaar zij impliciet of expliciet verwijzen bij de constructie van de identiteit (stap 5).

Aan de hand van de ruwe data is in de verhalen van de volgende respondenten gezocht naar de samenhang van thema's. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de grove tweedeling tussen interne en externe actoren en factoren die volgens de respondenten bepalend zijn geweest voor de identiteitsontwikkeling van hun scholen. Voorts zijn de uitspraken van iedere respondent over identiteit gelabeld op 'verleden', 'heden' en 'toekomst', om aldus inzicht te verkrijgen in verandering in een bepaald aspect.

Bij de bespreking van de externe (f)actoren (**Hoofdstuk 6**) is in de analyse van de interviews gebruik gemaakt van onderstaand hermeneutisch kader;

- 1- Vertelt de respondent iets over een verandering?
- 2- Welke externe (f)actor speelt volgens de respondenten bij deze verandering een rol?
- 3- Met welke kenmerkende eigenschap van een islamitische basisschool heeft deze verandering te maken?
- 4- Welke rol heeft deze externe (f)actor bij deze ontwikkeling gespeeld?

De antwoorden op deze vragen werden als volgt gedestilleerd uit de interviews. In de ruwe data van het interview van iedere respondent is eerst een driedeling volgens uitingen die betrekking hebben op 'verleden', 'heden' en 'toekomst' gemaakt. Hierdoor is inzicht in de verandering van een bepaald aspect verkregen (vraag 1). Vervolgens is iedere externe (f)actor (bijv. buurtvereniging, ouders, media) die de respondent heeft genoemd in relatie tot de verandering zoals vastgesteld hiervoor gelabeld (vraag 2). In de volgende stap is de kenmerkende eigenschap, zoals genoemd door respondent van de school in relatie tot de externe (f)actor gelabeld (vraag 3). Wanneer respondent geen kenmerkende eigenschap benoemt, is het meest geschikt label hieraan toegekend. Als laatste stap is de analyse beschreven van de rol van de externe (f)actoren in relatie tot de ontwikkeling (vraag 4).

Bij de bespreking van de interne (f)actoren (**Hoofdstuk 7**) is in de analyse van de interviews gebruik gemaakt van onderstaand hermeneutisch kader;

1. Wie bepaalt de identiteit van de school?
2. Wie bepaalde vroeger de identiteit van de school?
3. Welke rol speelde of speelt de (hier werd de actor genoemd die de respondent tijdens het interview noemt) bij de identiteit van de school?

De antwoorden op deze vragen leidde tot een bespreking van de belangrijkste interne actoren namelijk: de directeur, godsdienstleerkracht, groepsleerkracht, leerlingen en identiteitscommissie.

Vervolgens is (in **hoofdstuk 8**) de ‘formele’ identiteit van de scholen besproken of wel de identiteit zoals vastgelegd door de scholen in hun statuten, plannen, of websites. De respondenten is gevraagd hoe deze identiteit tot stand kwam, welke overwegingen daarbij speelden, en welke veranderingen daarin zijn opgetreden.

De gesprekken met de respondenten hadden tot doel om te achterhalen of, en welke ontwikkelingen hebben plaatsgevonden in de ontwikkeling van de bijzondere kenmerken (identiteit) van islamitische basisscholen gedurende de eerste 25 jaar van hun bestaan. Dat is het onderwerp van **Hoofdstuk 9**, waarin het etymologische perspectief benadering centraal staat. Vervolgens werd gekeken naar de opvattingen van de respondenten over schoolidentiteit, en hoe zij hun opvattingen zeiden te implementeren op school.

En tenslotte, in het laatste hoofdstuk (9), wordt gekeken naar de toekomst. Bij deze ‘prospectieve benadering’ ben ik uitgegaan van de begintoestand van de ontwikkeling van de islamitische scholen, en probeer op grond daarvan de (toekomstige) ontwikkeling te traceren (Breeuwsma, 1993, 68). In de interviews zijn de respondenten gevraagd naar hun toekomstverwachtingen in relatie tot identiteitsontwikkeling, hoe zij de school zien over tien jaar, en welke verrassingen en belemmeringen zij verwachten.

5. Hoe het begon³¹

³¹ Dit hoofdstuk is een bewerkte versie van mijn Engelstalige artikel dat is gepubliceerd als 'Identity Construction of Public Funded Islamic Primary Schools in the Netherlands: An Historical Approach' (Budak, Bakker, & Ter Avest, 2018) en dat is geschreven onder begeleiding van Prof. Dr. Cok Bakker en dr. Ina Ter Avest.

5.1. Inleiding

Eerst zal volstaan worden met een beschrijving – een ‘portrettering’ - van de twee eerste islamitische basisscholen, de *al-Ghazali* school in Rotterdam en de *Tariq Ibnoe Ziyad* school in Eindhoven. Op deze manier wordt de startfase van de twee eerste islamitische basisscholen weergegeven. Vervolgens worden de stichtingsverhalen van beide scholen geanalyseerd. In deze analyse zijn de factoren en actoren weergegeven waarop de stichters en directeuren zich gebaseerd hebben bij de constructie van de schoolidentiteit van deze twee eerste islamitische basisscholen in Nederland.

Op grond van dit onderzoek zijn vier hoofdfactoren te onderscheiden die een belangrijke rol hebben gespeeld bij de constructie van de schoolidentiteit van deze twee scholen, respectievelijk de islamitische traditie, de Nederlandse wet- en regelgeving, de Nederlandse context en de cultureel/religieuze achtergrond van betrokkenen. De interne en externe aard van deze hoofdfactoren is op zich evident, maar speelt nog geen dynamische rol: we verkeren hier in het startstadium van de islamitische basisschool in Nederland, en er is dus nog geen sprake van enige ontwikkeling waar de interne en externe factoren hun rol in spelen.

De islamitische traditie was een belangrijke bron waarop men zich baseert bij de constructie van de schoolidentiteit. Beide scholen nemen de islamitische traditie, met *Qur'ân* en *Sunna*, als uitgangspunt. Ieder heeft echter een eigen interpretatie daarvan, die doorwerkt in de manier waarop de identiteit van de betreffende school in de praktijk vorm krijgt. Daarnaast vormt ook de Nederlandse wet- en regelgeving een uitgangspunt; daaronder vallen de eisen en verzoeken van de Onderwijsinspectie. De culturele en religieuze achtergrond van betrokkenen blijkt een andere basis waarvan men uitgaat bij de constructie van de schoolidentiteit. Tenslotte krijgt de schoolidentiteit vorm op grond van waarnemingen in de Nederlandse context en daarin

geldende wenselijkheden, en gangbare (godsdienstig-) pedagogisch-didactische overwegingen.

5.2. Korte schoolportretten

Hieronder volgt in kort bestek een beschrijving van de omstandigheden en inspanningen rondom de stichting van de twee islamitische basisscholen. We zullen zien dat vooral de gedrevenheid van enkelingen leidde tot de totstandkoming van deze scholen, maar dat op alle fronten – pedagogisch, bestuurskundig, theologisch – sprake was van dilettantisme bij de stichters. Zij moesten alles zelf bedenken, en daar waar mogelijk werden er adviseurs betrokken. Dit betekende vooral dat er veel werd gekeken naar andere bijzondere scholen – met name naar katholieke en christelijke scholen – en soms ook naar scholen in andere landen. Het doel was het stichten van een enkelvoudige ‘islamitische’ school, zonder inhoudelijke voorkennis en voorbereidingen zijn de stichters gestart met een nieuwe schoolzuil. De stichters en bestuurders zouden hun eigen culturele en religieuze achtergronden en verschillen (on)bewust onderdeel laten maken van de identiteit van de school.

5.3. ‘Al-Ghazali’ school

De ‘Stichting Islamitisch College’ *al-Ghazali* is op 27 maart 1987 te Rotterdam opgericht. Het doel van de stichting is ‘het geven of doen geven van onderwijs aan Moslimkinderen’. De stichting gaat bij het geven van onderwijs uit van “de gelijkwaardigheid van alle levensbeschouwingen en maatschappelijke stromingen”. Daarbij zijn “*Qur’ân* en *Sunnah* ... het uitgangspunt” en “Opvoeding en onderwijs moeten een basis leggen om uit te groeien tot een persoon die in vrijheid en volwassenheid volwaardig kan participeren in de

Nederlandse samenleving, met daarbij als richtsnoer de Islam.” (Statuut al-Ghazali, 1987).

De initiatieven voor het stichten van de school waren genomen naar aanleiding van de slotverklaring van de Europese conferentie in 1987 met als thema “*Avrupa’daki Müslimanların sorunları* (De problemen van de moslims in Europa)”³² (S1:18-20). De slotverklaring benadrukte “de blijvende aanwezigheid van moslims in Europa” (S1:35, 36). “Om niet buiten de boot te vallen” (S1:23,24) moesten de moslims zich volgens de slotverklaring “breed organiseren en een infrastructuur opbouwen” (S1:25, 36). De impact van deze slotverklaring werd versterkt doordat in hetzelfde jaar de directeur van een katholieke basisschool op de vraag van de stichter van *al-Ghazali* naar de mogelijkheid van islamitisch godsdienstonderwijs onder schooltijd, reageerde met: “Als je je religie zo belangrijk vindt dan gaat u maar uw eigen school stichten” (S1:68, 69).

Voor de stichter was dit een opmerkelijke reactie, aangezien hij ervan uitging dat het stichten van een school “een staatsaangelegenheid is” (S1:74). De stichter en degenen om hem heen die behoefte hadden aan een islamitische school, hadden geen ervaring met scholen, laat staan met de regels die verbonden waren aan de oprichting van een school in Nederland. Hij liet zich daarom adviseren door niet-moslim deskundigen, zowel uit de onderwijswereld (S1:92), als uit het gemeentelijk apparaat (S1: 164,165). De eerste voorwaarde voor de stichting van een school was een bepaald aantal handtekeningen van ouders ter ondersteuning van de aanvraag (S1: 96). Hier werd zonder problemen aan voldaan: nadat de moskee-gemeenschap hierover was ingelicht waren in korte tijd de vereiste 360 handtekeningen verzameld, waarvan 110 buiten de gemeente Rotterdam.

Het eerste schoolbestuur bestond uit vijf mannen, allemaal afkomstig uit Turkije (S1:147). Slechts een van hen sprak “redelijk Nederlands”,

³² De stichter van de ‘*al-Ghazali*’ school was een van de organisatoren van deze conferentie.

maar “schrijft het niet goed” (S1: 122, 123). Het was deze persoon, de stichter, die namens het schoolbestuur contact opnam met de notaris, en de besprekingen voerde met de Vereniging Bijzondere Scholen (VBS) en met de gemeente (S1: 128, 164). Later werd hij gesteund door niet-Turkse moslims, die wel het Nederlands machtig waren; zij assisteerden bijvoorbeeld bij het opstellen van de vacature voor een directeur, het voeren van sollicitatiegesprekken, het schrijven van een schoolwerkplan, de beschrijving van het godsdienstonderwijs en de besprekingen met gemeente en Onderwijsinspectie (S1:239-244, D1:66, 67).

De culturele diversiteit onder de leerlingenpopulatie van de school (o.m. Turks, Marokkaans, en Surinaams), leidde kort na de opening tot het opnemen van niet-Turkse bestuursleden en ook één vrouwelijk bestuurslid in het schoolbestuur (S1: 774, 778, D1:515). Deze keuze werd ingegeven door de wens niet geassocieerd te willen worden met een *Turkse* school. Zij beoogden een gewone Nederlandse school te zijn, maar op *islamitische* grondslag: “Ik wilde niet geassocieerd worden als Turkse school maar juist als een islamitische school met meerdere gemeenschappen samen” (S1: 783, 784).

Het bestuur was in het begin bijna dagelijks op school aanwezig om de identiteit van de school te waarborgen. Leerkrachten en leerlingen werden gecontroleerd of zij zich aan de identiteit van de school hielden zoals de kledingvoorschriften en de uitvoering van het gebed (D1: 267,268).

Binnen het bestuur van de school hadden sommige leden oorspronkelijk de wens om een schoolconcept op te zetten zoals de “*Imam Hatip*”³³ scholen die zij kenden in Turkije, of als een klassieke “*Madrassa*”³⁴, waarbij uitsluitend Qur’ân en Hadîth werden onderwezen. Dat was op zich mogelijk geweest, maar niet als een door

³³ School voor het opleiden van imams en predikanten in Turkije.

³⁴ School waarin alleen islamitisch theologisch gerelateerd onderwijs wordt aangeboden.

de Nederlandse staat erkende en bekostigde lagere school, en dat was wel de wens van de initiatiefnemers (S1: 304, 316).

In de aanloop naar de daadwerkelijke start van de school werd door de gemeente Rotterdam huisvesting toegewezen, die volgens de stichter en de eerste directeur in “slechte staat” verkeerde³⁵. Ouders knapten het gebouw daarom zelf op (S1:222, D1:529-533). Om duidelijk te maken dat het een islamitische school betrof, werd meteen bij binnenkomst een bord goed zichtbaar opgehangen met de tekst “*As-salâmu ‘alaykum wa rahmatullâhi wa barakâtuh*”³⁶. Waar het in Turkse lagere scholen de gewoonte was om in elk lokaal een portret op te hangen van de stichter van het moderne Turkije, Atatürk, werd op deze school in ieder klaslokaal een bord opgehangen met de Arabische tekst van de islamitische zegen “*Bismillâh ar-Rahmân ar-Rahîm*”³⁷ (S:386-391). Deze bescheiden islamitische uitstraling werd later – op verzoek van de inspecteur van het onderwijs “duidelijker en herkenbaarder” gemaakt. (S1:392-399)

De inspecteur van onderwijs zou een belangrijke adviserende rol gaan spelen. Zo eiste deze dat er een schoolwerkplan opgesteld zou worden. De bestuurders namen daartoe het schoolwerkplan van een katholieke school als voorbeeld. Zij meenden het betreffende schoolplan met een eenvoudige ingreep geschikt te kunnen maken voor de eigen islamitische school (S1:274-277) “waar Jezus staat, gaan we Muḥammad van maken” (S1:277, 278). Zo eenvoudig bleek het niet te zijn. In eerste instantie waren de bestuurders het Nederlands niet machtig waardoor zij inhoudelijk het schoolwerkplan niet altijd goed konden begrijpen. Voorts kwamen er onderwerpen aan bod waarover

³⁵ De stichter publiceerde in 2016 zijn biografie. Op p. 181 van deze biografie zegt hij bijna letterlijk hetzelfde als in zijn interview, over het schoolgebouw: 'Er werd een ander schoolgebouw aangewezen. ... Het was wel verwaarloosd ... Maar we hebben het gebouw toch geaccepteerd omdat we anders nog een jaar hadden moeten wachten.' (Akbulut, 2016, p. 181).

³⁶ Letterlijk: 'Vrede, barmhartigheid en genade van Allah zij met jullie'.

³⁷ Letterlijk: 'In naam van Allah de barmhartige de genadevolle'. (Dit is de gebruikelijke openingszin die een gelovige moslim uitspreekt bij het begin van bepaalde handelingen, zoals voorlezen, eten, reizen, et cetera.).

de bestuurders niet eerder nagedacht hadden, zoals het mensbeeld en wat dat betekende voor de onderwijsvisie; “Islam zegt: de mens is van geboorte schoon en rein; in het Christendom is het andersom: Jezus is eigenlijk voor hen gekruisigd omdat je alle schulden van de mensen op Jezus rusten. Dat is een heel groot verschil” (S1:280-282).

In augustus 1988 startte de school met negentig leerlingen (S1:414). De zes groepsleerkrachten en de directeur waren geen van allen moslim (S1: 269, 270). De directeur van de school - van huis uit katholiek (D1:122) – werd aangenomen vanwege zijn bekendheid met een “gelijksoortige leerlingen- en ouderpopulatie” op zijn vorige school (S1:406-410, D1:95-103). Hij had toegestemd om directeur te worden van deze school omdat hij, naar eigen zeggen, hoopte via islamitisch onderwijs een “bijdrage te leveren aan de emancipatie van allochtone leerlingen” (D1:37).

Bestuur en directie gingen voor de inrichting van de school op zoek naar Europese voorbeelden van scholen op islamitische grondslag. Zij bekeken met name de privé-initiatieven voor islamitisch onderwijs die waren gerealiseerd in Denemarken, Frankrijk en Engeland. Deze voorbeelden “zijn vergeleken met de eigen ideeën” en bepaalde zaken werden overgenomen. Zo was de behoefte aan “iets herkenbaars” ingevuld met de invoering van “een *dua* (smeekebed) voor de start van de dag en het gezamenlijk gebed³⁸” (D1:152-161). Ook voor de beschrijving van de doelen en het lesmateriaal voor het godsdienstonderwijs werd “veel gekopieerd en geplakt uit methodes uit Indonesië, Egypte en Turkije” (S1: 529,530).

De leerkrachten wisten niet precies hoe zij een bijdrage konden leveren aan de identiteit van de school (D: 186,187). De school vroeg van de leerkrachten “in samenspraak mee te denken over de vormgeving van de identiteit op school” (D1:188-190). De school zag de leerkrachten als “voorbeeldfiguren” en verwachtte van de leerkrachten dat zij “niet

³⁸ Met het gezamenlijk gebed wordt hier de salā bedoeld. Het gebed dat moslims vijf keer per dag verrichten. Dit werd elke dag uitgevoerd.

liegen, dat zij netjes met elkaar omgaan en zich netjes kleden” (S1:630-633; D1: 665, 666). Sommige leerkrachten maakten in hun lessen gebruik van “oudtestamentische verhalen” om op die manier een bijdrage te leveren aan de religieuze ontwikkeling van de leerlingen (D1:203-207). De school stelde de hoofddoek niet verplicht voor vrouwelijke leerkrachten die geen moslim waren, aangezien zij “niet onderdrukkend” wilden zijn en het belangrijk vonden dat iedereen “herkenbaar zichzelf” kon zijn (S1:621-626). De school werd om deze reden door sommige andere islamitische scholen die een jaar later werden gesticht beschouwd als een “liberale school” (S1:638).

Er werd een uur per week godsdienstonderwijs gegeven. De voorzitter had een commissie, bestaande uit externe personen, samengesteld om de doelen van het godsdienstonderwijs te formuleren. Aan het eind van groep 8 moesten de kinderen 1) zelfstandig hun *salâ* (individueel gebed) kunnen verrichten, 2) korte *sûra*'s (Qur'ânverzen) uit het hoofd hebben geleerd, 3) weten wat *sawm* (vasten) is en 4) een goed karakter (*akhlâq*) hebben (S1:340-344). Voor het verzorgen van godsdienstonderwijs werd in eerste instantie “een Turkse imam voor de Turkse leerlingen ingezet en een Marokkaanse imam voor de Marokkaanse leerlingen”. De communicatie tussen de imams enerzijds en de directeur en andere leerkrachten anderzijds verliep stroef omdat de imams het Nederlands niet beheersten en “leerlingen fysiek aanpakten om orde in de klas te houden” (S1:457-466).

Ook ouders waren niet altijd tevreden over de imam. Zij klaagden over “het taalgebruik van de leerkracht³⁹” (D1:253), “de gebedshoudingen” (D1:254) en “zelfs over de personen” van de imams zelf (D1:255). Marokkaanse ouders beklagden zich over de godsdienstleerkracht van Turkse achtergrond en Turkse ouders over de godsdienstleerkracht van Marokkaanse achtergrond (D1:245-257).

³⁹ Respondent bedoelt de recitatie van de Qur'an. Sommige Marokkaanse ouders vonden de Arabische uitspraak van de Turkse imam niet goed genoeg.

Deze negatieve ervaringen leidden ertoe dat deze imams werden bedankt, maar dat betekende dat de school een hele periode zonder godsdienstleerkracht bleef. Na ongeveer anderhalf jaar koos het bestuur ervoor de godsdienstlessen te laten verzorgen door een Nederlandse (bekeerling) moslimleerkracht (S1:479). Deze leerkracht had echter geen theologische scholing gevolgd, en haar religieuze kennis werd daarom door de school als onvoldoende aangemerkt voor de bovenbouwleerlingen (S1:511). Er werd vervolgens een Marokkaanse leerkracht aangenomen voor de bovenbouw, die de lerarenopleiding in Marokko had afgerond en ook het Nederlands machtig was. (S1: 516, 517).

Het bestuur wilde graag dat de schoolsituatie en de thuissituatie “op elkaar aansluiten”(S1:537). Het kind moest zich “niet als een *munâfiq*⁴⁰ gedragen” (S1:538) maar moest “eerlijk” zijn “naar zichzelf, naar de maatschappij, maar ook naar ouders toe” (S1:352, 353). Het bestuur merkte dat helaas niet alle ouders vanuit hetzelfde “idealisme” hun kinderen naar school sturen. Sommige ouders stuurden hun kinderen naar school omdat er goede opvang was. Volgens een van de stichters raakte de school hierdoor geconfronteerd met ongewenst gedrag van leerlingen. Het bestuur ging ervan uit dat een goede moslim bijvoorbeeld niet rookt, niet drinkt en niet liegt. Leerlingen werden daarop aangesproken (S1:542). Het bestuur vroeg de leerkrachten om ongewenst gedrag van ouders en leerlingen aan het bestuur te melden (S1:555-567,568).

Naast verschillen in opvatting over correct ‘islamitisch’ gedrag waren er ook verschillende zienswijzen over de interpretatie van *Qur’ân* en *Sunna*:

“Iedereen heeft eigen referentiekader, terwijl dat wat wij zeggen wij doen vanuit *Qur’ân* en *Sunna*. Maar ja, goed dat is zo’n breed begrip. En het *Qur’ân*- en *Sunna*-begrip van Turken is anders dan Marokkanen.

⁴⁰ Benaming voor moslims die zich moslim noemen, maar daar niet naar handelen.

Indonesiërs denken er [weer] heel anders over. Uiteindelijk zeggen we allemaal *Qur'ân* en *Sunna* maar wij bedoelen het anders" (S1:672-675).

De wijze waarop uiting zou moeten worden gegeven aan de islamitische identiteit leidde zo tot veel discussie. De directeur had zich "verbaasd over onder andere de soennitische moslims", en vooral over de enorm grote verschillen en soms zelfs ook de "vijandigheid onderling" (D1:614). Sommige ouders klaagden over het zingen, de omgangsvormen tussen personeel, en de kledingvoorschriften die volgens hen juist wel of juist niet vanuit de school opgelegd moesten worden. Enkele vaders wilden niet met een juf in één ruimte een gesprek voeren (D1:477-479). Voor sommige teamleden, die allen niet-islamitisch waren, waren deze opmerkingen niet te begrijpen: "Wij dachten: 'Jeetje, wat doen we nou verkeerd?' Dus iedere dag was d'r wel iets" (D1:452).

Sommige ouders wilden bijvoorbeeld ook dat jongens en meisjes apart zouden gaan zitten (D1:470). Uiteindelijk koos het bestuur en de directie ervoor om jongens en meisjes in de klas in één tafelgroepje bij elkaar te zetten, met als argument: "Wij vinden dat kinderen moeten kunnen samenwerken ... dat leren ze niet als ze in aparte lokalen zitten" (D1:486-492). Het bestuur vroeg ouders met hun klachten naar het bestuur te komen en niet de leerkrachten daarmee lastig te vallen (D1:259). In de school werd het als "negatief ervaren dat er zoveel beroering was en vaak over dingen die zo klein waren en onbetekenend zijn" (D1:261). Ondanks dit waren volgens bestuur en directie de ouders in het begin "ontzettend blij en trots" met hun eigen school. Er heerste in de begintijd een "goede en leuke sfeer" (S1:219, 230, D1:455). Omdat de sfeer zo goed was, kwam men wel "tot een vergelijk bij onderlinge meningsverschillen" (D1:480, 481). Er is altijd met "plezier" gewerkt en men vond het een "ontzettende leuke tijd" om hiermee bezig te zijn, omdat het een "enorme uitdaging" was (D1: 605, 613).

5.4. ‘*Tariq Ibnoe Ziyad*’ school

De Islamitische Basisschool *Tariq Ibnoe Ziyad* werd kort na de Ghazali-school opgericht, op 17 mei 1987 te Eindhoven. De stichting had volgens de statuten ten doel “het oprichten en in standhouden van een of meer basisscholen waar onderwijs wordt gegeven op islamitische grondslag”. Anders dan bij de Ghazali-school werden zowel bestuursleden als leerkrachten geacht “belijgend moslim [te zijn] volgens *Qur’ân* en *Sunnah*”. De stichting streefde ernaar “zoveel mogelijk nationaliteiten vertegenwoordigd” te zien in bestuur, ouderraad en medezeggenschapsraad. “Politieke of nationalistische activiteiten zijn niet gewenst” aldus de statuten. Als er zich verschillen op theologisch gebied voordeden, zou “daarover een bindende uitspraak worden gevraagd van de theologische commissie van het Islamitisch Centrum *El-Ouakf*⁴¹” (Statuut, *Tariq Ibnoe Ziyad*, 1987).

De concrete aanleiding voor de stichting van deze islamitische basisschool waren meningsverschillen tussen Marokkaanse ouders en schoolbesturen van Nederlandse openbare en bijzondere scholen waar hun kinderen zaten. Het ging vooral om een aantal praktijken waar de moslimkinderen verplicht aan moesten meedoen, zoals het vieren van carnaval, het katholieke/protestantse godsdienstonderwijs en gemengd zwemmen. (S2:39-45). Als gevolg van meningsverschillen hierover stuurden sommige ouders hun kinderen met “smoesjes” niet naar school (S2:35). Een directeur van een katholieke school meldde dit als schoolverzuim (S2:60). In een gesprek dat de ouders hierover hadden met de leerplichtambtenaar van de gemeente reageerde deze betreffende gemeenteambtenaar met de woorden: “Ja, als jullie zoveel moeilijkheden hebben op school, waarom stichten jullie niet een eigen school?” (S2:24,25).

⁴¹*El-Ouakf* is de bekende *Al-Waqf*, een internationale islamitische organisatie met hoofdkwartier in Saoedi-Arabië.

De betreffende vader deelde deze ervaring met vrienden in de moskee (S:80,81). De hulp van een directeur van een naburige Middelbare Technische School (S:76) en het verzamelen van “200 handtekeningen bij de Marokkaanse en Turkse moskee” resulteerde in de stichting van de *Tariq Ibnoe Ziyad* school (S2: 107,135).

Het bestuur was van mening dat kinderen op andere scholen “minder gemotiveerd naar school gaan” en zich ook “minder goed kunnen uiten als zij in de minderheid zijn”, en zich daarom ook “niet thuis voelen en minder presteren” (S2:149-152 D2:118). Door het stichten van een eigen school zouden deze problemen ondervangen worden, en daarmee zouden de kansen van de kinderen op een goede toekomst in Nederland worden vergroot (D2:120).

De stichters van de school moesten naar eigen zeggen veel “knokken” (S2:126) tegen verzet dat zij ervaarden vanwege gemeenteraadsleden, de lokale omgeving, de publieke media, maar ook vanuit de eigen gemeenschap zelf. Daar leefde namelijk regelmatig de veronderstelling dat er een islamitische basisschool zou komen met “alleen Arabische les of Qur’ânlessen” (S2:122). Uiteindelijk stemde de meerderheid van de gemeenteraad in met de oprichting van de islamitische basisschool (S2:114-120).

Het bestuur en de directie wilde een islamitische basisschool inrichten volgens de Nederlandse wet- en regelgeving (S2:124, D2:115). De school was zich niettemin terdege bewust van de onwil van hun omgeving: “Je kunt iets willen maar als de samenleving daar ‘nee’ tegen zegt en je krijgt weerstand dan is dat wel een factor om ernstig rekening mee te houden” (D2:634,635).

Net als bij de Ghazali-school maakte ook deze school gebruik van een door de Onderwijsinspectie goedgekeurd schoolwerkplan van een katholieke basisschool. De stichters verwijderden passages uit het schoolplan die zij onverenigbaar vonden met islam, zoals de kruisiging van Jezus. Ook werden christelijke feesten zoals het kerstfeest en paasfeest vervangen door *‘id al-Fitr* (het Ramadanfeest) en *‘id al-aḏḩâ*

(het Offerfeest) (D2:376-390).

Volgens de statuten van de *Tariq Ibnoe Ziyad* school is de school islamitisch, maar daarmee was onvoldoende duidelijk wat die identiteit inhield. De enkele benaming ‘islamitische school’ was volgens de directeur “een beetje flauw maar dat is formeel wel belangrijk” (D2:355). Volgens hem werd de islamitische identiteit medebepaald door het feit dat er een imam van het islamitisch culturele centrum *e/-Ouakf* in Eindhoven als adviserend lid in het bestuur zat “die de identiteit moest bewaken of mede ontwikkelen, net zo goed als bij katholieke scholen vroeger een pastoor vaak in het bestuur zat die waakte over de identiteit” (D2:358). Vragen rondom de islamitische identiteit van de school kwamen altijd bij deze imam terecht. Hierin had hij een beslissende rol. (D2: 497). Voor moeilijkere vragen op het gebied van islamitische identiteit die de imam niet kon beantwoorden, raadpleegde het bestuur telefonisch islamitische geleerden in het buitenland. Soms gingen zij voor advies naar de grote moskee van het islamitisch cultureel centrum in Brussel of Aken⁴² (S2:403).

De school maakte volgens eigen zeggen haar islamitische karakter vooral duidelijk door islamitisch godsdienstonderwijs te verzorgen gebaseerd op “Qur’ân en Sunna” (S2:314; D2:362, 363), bepaalde kledingvoorschriften te stellen voor mannelijke en vrouwelijke leerkrachten (D2:364), bepaalde voorschriften te hanteren betreffende omgangsvormen voor mannen en vrouwen (D2: 365,366), en het verbod op alcohol, roken (D2:367) en “onwelgevallig taalgebruik”(D2:368). Zichtbaar werd de islamitische identiteit ook in afbeeldingen in het gebouw die expliciet verwezen naar de islamitische identiteit van de school, zoals gekalligrafeerde teksten uit de *Qur’ân* en afbeeldingen van Mekka (D2:369-371).

Bij de start van de school was de “Marokkaanse leerlingenpopulatie dominant” (D2:252). Het bestuur bestond daarom in eerste instantie uit

⁴² Het gaat hier om de Bilal moskee in Aken. Bestuurders hadden contacten met deze twee moskeeën omdat het Arabischspreekende moskeeën waren.

drie Marokkaanse mannen en één Turkse man. Al binnen een paar maanden na de opening van de school werd de leerlingenpopulatie meer divers. Daarom werd een Somalische en een Egyptische man toegevoegd aan het bestuur (S2:407-417; D2:667, 668). Binnen het bestuur was geen onderwijskundige expertise aanwezig (S2:420).

Om naleving van de islamitische identiteit van de school te bewaken was het dagelijks bestuur in het begin de hele dag op school aanwezig. Zij keken hoe het gebed gedaan werd en gaven de kinderen aanwijzingen en tips (S:248-266, D:240-242).

De school kreeg als eerste directeur een 28-jarige niet-moslimman (D2:17). Deze directeur voelde zich “minder lid van het team van leerkrachten”, want hij zag zichzelf als “partner van het bestuur” bij de inrichting van het onderwijs (D2:145). De school moest een “goede school worden, waar goed onderwijs gegeven wordt en waar met gewone Nederlandse methodes gewerkt wordt” (D2:105). “Ouders brengen iets wat hen het meest dierbaar is naar jouw school en de volwassen mensen in die school die moeten de ouders het gevoel geven dat je daar zorgvuldig mee omgaat; en dat in een tijd waarin de omgeving soms vijandig was” (D2: 638, 639).

Het bestuur schakelde daarom onder meer een inspecteur van onderwijs in voor het selecteren van personeel op basis van didactische deskundigheid (S2:191). Het eerste team van leerkrachten bestond, afgezien van de godsdienstleerkracht en één Surinaamse moslimleerkracht, uit “Nederlandse, blanke, christelijke leerkrachten” (S2:206, D2:190).

De school ging samen met de godsdienstleerkracht⁴³ op zoek naar lesmateriaal dat geschikt was volgens “Qur’ân en Sunna” (S2:323, 324). Zij zochten in Nederlandse bibliotheken, maar ook in België, Duitsland en in Frankrijk. In het begin maakte de school gebruik van een Arabische godsdienstmethode uit Duitsland (S2:316, 322). De

⁴³ De leerkracht OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) later OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen) was in deze beginperiode tevens de godsdienstleerkracht.

school koos voor Arabisch als taal in de godsdienstlessen, omdat dat “de meest zuivere manier is om islam over te dragen” (D2:250). De kinderen die het Arabisch niet begrepen, moesten toch het godsdienstonderwijs volgen; waar mogelijk vertaalden kinderen voor elkaar (D2: 248, 249). De school vroeg de leerkrachten om toe te zien op het verloop van het gebed; de leerkrachten leverden er verder geen inhoudelijke bijdrage aan (S2:255).

Het bestuur gaf regelmatig handgeschreven notities aan het team waarin stond hoe leerkrachten en kinderen zich moesten gedragen (S2:244, 386-395), en wat wel of niet mocht. In die notities ging het over kledingvoorschriften op school (zoals de verplichte hoofddoek en lange jurken – geen broeken - voor vrouwelijke leerkrachten en meisjes), manier van eten tijdens de pauze, “*Bismillah*⁴⁴” zeggen voor het eten, over wat “respectvol gedrag is volgens islam” en het niet vieren van christelijke feesten (S2:286-298).

Vanuit hun eigen achtergrond informeerden de niet-moslimleerkrachten de kinderen echter over Sinterklaas, het kerstfeest of carnaval. Ouders reageerden hierop: “Hoe kan dat nou, dit is een islamitische school en de leerkracht die praat over Jezus als een zoon van God; dat klopt toch niet?!” (S2:355) Op grond hiervan corrigeerde het bestuur de leerkrachten (S2:358). De directeur vond dat, indien je er als leerkracht voor koos om op een islamitische school te werken, je de “grondslag van die school accepteert” (D2:519) en ook de “consequenties aanvaardt” (D2:516).

In het team kwam niet alleen de islamitische identiteit en het godsdienstonderwijs ter sprake, maar ook het reguliere onderwijsaanbod: met name bij “Nederlands onderwijs, aardrijkskunde en geschiedenis” werd getracht een islamitisch geïnspireerde toepassing, focus of aanvulling toe te voegen (D2:217). Bijvoorbeeld door ten tijde van de *Hadj* (jaarlijkse pelgrimage naar Mekka) een extra hoofdstuk over Saudi-Arabië toe te voegen aan de aardrijkskundeles.

⁴⁴ In naam van Allah

Het kon weleens voorkomen dat er in een methode die geschreven was voor “blanke Nederlandstalige kinderen, iets gepresenteerd werd wat volgens de islam op die manier niet kan” (D2:218-220). Het ging dan bijvoorbeeld over christelijke feesten en seksueel getinte teksten. De school veranderde in voorkomende gevallen “eventueel de vorm of aanpak een beetje”; de doelstellingen van de betreffende les bleven echter “gehandhaafd” (D2:220-222).

Op aanwijzing van de imam gingen vrouwen en mannen tijdens ouderavonden gescheiden zitten: “de imam zei, de moeders gaan door die deur naar binnen en de vaders door die deur” (D2:498). In overleg met de gemeente organiseerde de school gescheiden zwemonderwijs voor jongens en meisjes; dat was voor de gemeente geen enkel probleem zolang de school binnen de financiële kaders bleef (D2:612). De niet-islamitische directeur zag hierin geen probleem: hij beschouwde zichzelf als onderdeel van het bestuur dat deze opvatting uitdroeg, en vond persoonlijk dat iedereen zijn eigen identiteit naar eigen inzicht moest kunnen vormgeven.

Ik beschouwde mij vooral lid van het bestuursteam, zal ik zeggen, meer dan dat ik me lid voelde van het leerkrachtteam. Ik was wel hun aanvoerder, maar mijn opdracht lag voor mijn gevoel meer om samen met bestuur de school in te richten en dus als wij zaken ontmoeten die met onderwijs van doen hadden, bijvoorbeeld de identiteit, dan gingen we met elkaar in gesprek en moesten wij oplossingen vinden die aan de ene kant voldeden aan wat binnen de wet mogelijk was en had ook een andere kant die van de voorschriften van de islam een plek konden vinden. Ja, en dat een vond zo z'n weg en soms ging het over de inhoud van een Nederlandse taalles die in een methode staat en een andere keer ging het over het organiseren van een ouderavond en alles daartussen en omheen (D2: 145-153).

De vormgeving van de identiteit leidde bij de leerkrachten tot veel vragen, discussies en zelfs het verzet bij een van hen, die uiteindelijk vertrokken is. Zij gaf aan na verloop van tijd moeite te hebben met de

praktische consequenties van de islamitische identiteit van de school (D2:527).

5.5. Analyse schoolportretten

De twee schoolportretten zijn gebaseerd op de ervaringen en herinneringen van de stichters, en directeuren. Opvallend is dat er bij beide scholen gebrek aan ruimte voor een islamitische identiteit of islamitisch onderwijs op Nederlandse scholen bleek, en dat ouders werden geadviseerd om een eigen school te stichten. Dit was voor beide scholen de directe aanleiding voor de stichting ervan. De portretten geven voorts vooral het beeld van een zoektocht: de wens tot een ‘islamitische basisschool’ was zeer duidelijk, maar hoe daar invulling aan gegeven moest worden was diffuus. Uit de gesprekken met de respondenten kan echter opgemaakt worden dat voor de twee scholen vier hoofdfactoren van belang waren voor de constructie van hun schoolidentiteit: de islamitische traditie, wet- en regelgeving, de context van het Nederlandse onderwijs, en de achtergrond van de betrokken stichters en ouders.

5.5.1. Eerste factor: islamitische traditie

De respondenten spreken over ‘islamitische traditie’ en over ‘Qur’ân en Sunna’ als belangrijke leidraad in de vorming van hun schoolidentiteit. Andere termen, zoals bijvoorbeeld ‘sharia’, komen niet voor. Met ‘islamitische traditie’ bedoelen zij a) de tekstuele bronnen die ten grondslag liggen aan de islamitische schoolidentiteit en b) de personen die deze bronnen interpreteren. Volgens de statuten (dat is de formele schoolidentiteit) vormt de islam, met *Qur’ân* en *Sunna* als kern, de belangrijkste basis voor de beantwoording van identiteitsvragen. In de praktische uitwerking daarvan ging het vooral om orthopraxie, zoals het dagelijks gebed, het godsdienstonderwijs en het vieren van islamitische

feesten (smalle identiteit). Dit leidt tot een zichtbare en waarneembare islamitische uitstraling - zowel van het gebouw, als in de kledingvoorschriften, het gedrag van leerkrachten (godsdiens- pedagogisch) en dat van leerlingen: bijvoorbeeld bij het gescheiden zwemonderwijs (organisatorisch) en het muziekonderwijs (onderwijskundig). Op deze wijze werd gepoogd om de levensbeschouwelijke dimensie van de schoolidentiteit een geïntegreerd onderdeel te laten zijn van de dagelijkse onderwijs-leer-processen (de zogenoemde ‘brede schoolidentiteit’).

Ondanks het feit dat beide scholen zich beriepen op *Qur’ân* en *Sunna*, kwamen zij niet altijd tot eenzelfde interpretatie daarvan, waardoor de concretisering van de formele en van de daaruit geleefde identiteit voor elke school een andere vorm kreeg. De *al-Ghazali* school besliste bijvoorbeeld om de hoofddoek enkel verplicht te stellen voor vrouwelijk moslimpersoneel, terwijl de *Tariq Ibnoe Ziyad* school ervoor koos om het dragen van een hoofddoek voor alle vrouwelijk personeel, moslima of niet, te verplichten. In beide gevallen werd deze regel beargumenteerd vanuit ‘Qur’ân en Sunna.’

In geval van lesonderdelen uit het reguliere onderwijs, die de school in strijd achtte met de islamitische uitgangspunten van de school (zoals de uitvoerige behandeling van christelijke feesten, of de aanwezigheid van seksueel getinte teksten bij het taalonderwijs, geschiedenis en seksuele vorming), brachten de scholen met een beroep op de islamitische traditie aanpassingen in de lesstof aan. Op deze wijze werd de schoolidentiteit niet alleen ‘smal’ uitgedragen (bij het dagelijks gebed, het godsdiensonderwijs en het vieren van de islamitische feesten), maar werd deze ook breed ingevuld.

Op beide scholen was de betrokken imam aanvankelijk een beslissende stem in de vorming van de schoolidentiteit. Bij de *Tariq Ibnoe Ziyad* school zou dat lange tijd het geval blijven, maar bij de *al-Ghazali* school werd de rol van de imam al snel overgenomen door de leerkrachten, en kreeg het bestuur een beslissende stem.

5.5.2. Tweede factor: wet- en regelgeving

Bij de stichting van beide scholen was er een uitgesproken voorkeur om geen private Qur'ânschool op te richten, maar een volwaardige basisschool die paste in het Nederlands onderwijsbestel en die van daaruit ook gefinancierd kon worden. Dat betekende echter wel dat deze scholen moesten voldoen aan de wet- en regelgeving. De formele eis van een bepaald aantal handtekeningen van ouders bij stichting bleek makkelijk te vervullen. De eis dat het onderwijs werd gegeven door gekwalificeerde leerkrachten en in het Nederlands was wat moeilijker, en beide scholen zijn daarom begonnen met teams van leerkrachten die bijna uitsluitend bestonden uit niet-moslims van Nederlandse afkomst.

De stichters van de scholen waren onbekend met de Nederlandse wet- en regelgeving en hebben daarom veelvuldig gebruik gemaakt van de expertise van externe en niet-islamitische deskundigen. Met name de Inspecteur van Onderwijs speelde hierin een belangrijke rol.

Beide scholen hadden in het beginstadium een goed en intensief contact met de inspecteur. Hij bleek in dit beginstadium de scholen ook zeer ter wille te zijn, en gaf regelmatig adviezen voor verbetering. Een voorbeeld hiervan was het advies om de identiteit van de Al-Ghazali school zichtbaarder te maken, omdat de inspecteur vond dat de school de richting van de school zoals weergegeven in de statuten ook moest uitstralen.

Oprichting gebeurde met welwillende niet-moslimleerkrachten en inspecteurs, die 'identiteit' duidelijk zagen als iets waar de stichters en bestuurders zelf invulling aan konden geven, ongeacht de Nederlandse waarden en eisen, zij bouwden enthousiast mee aan een huis, dat moest voldoen aan de eisen van degelijkheid, en lieten de inrichting over aan de bewoners.

5.5.3. Derde factor: de Nederlandse context

De Nederlandse context, en met name die van het onderwijs, bleek evenzeer een bepalende factor te zijn in de identiteitsvorming van deze eerste islamitische basisscholen.

De vraag naar islamitisch godsdienstonderwijs leidde al snel tot de reactie: richt zelf maar een school op. Dat is uniek voor Nederland. Paradoxaal genoeg werd de daadwerkelijke oprichting niet positief bezien op gemeentelijk en sociaal niveau.

De Nederlandse context speelde ook een rol bij de leerdoelen. Zo was er de wens om het onderwijs af te stemmen op de behoeften en eisen van de Nederlandse samenleving. Deze behoeften en eisen werden echter nergens duidelijk geformuleerd. Er werd volstaan met algemene formuleringen zoals “de gelijkwaardigheid van alle levensbeschouwingen en maatschappelijke stromingen” en dat “Opvoeding en onderwijs in de school is gericht op participatie in de Nederlandse samenleving vanuit de islam” (statuten van de *al-Ghazali* school).

De Nederlandse context speelde vooral bij de *al-Ghazali* school een rol. Zo werd de imam al vrij snel uit het schoolbeeld verwijderd. Diens initiële optreden was wellicht gangbaar op scholen in Turkije of Marokko, maar werd door het schoolbestuur niet in overeenstemming geacht met Nederlandse pedagogisch-didactische uitgangspunten, met als gevolg dat de imam moest stoppen met lesgeven. Evenzo ging het schoolbestuur in tegen de wens van ouders om jongens en meisjes niet samen te laten zitten in de klas: het bestuur verkoos de Nederlandse onderwijsopvatting dat kinderen moeten samenwerken en besloot dat jongens en meisjes in één groep samen moesten zitten. In een land als het Verenigde Koninkrijk, waar al een traditie bestaat van aparte jongens- en meisjesscholen, was het makkelijker, want meer

aanvaardbaar, om aparte islamitische scholen voor meisjes en jongens te stichten.

5.5.4. Vierde factor: de culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen

Zoals bij eerdere onderzoeken is geconstateerd speelt de culturele en religieuze achtergrond van elk individu een eigen rol bij de vorming van de schoolidentiteit (Bakker & Rigg, 2004; Hermans, 2003). Bij de stichting van de eerste islamitische basisscholen hadden we te maken met teams van leerkrachten die niet allemaal moslim waren, maar in meerderheid een katholieke, protestantse, hindoe of niet-religieuze achtergrond hadden.

Deze leerkrachten deden hun best om een bijdrage te leveren aan de islamitische identiteitsvorming van de school. Zo namen enkelen onder hen het initiatief om oudtestamentische verhalen te vertellen omdat zij aannamen dat die ook onderdeel waren van de islam. De directeur van de *al-Ghazali* school gaf de leerkracht de ruimte om daar gebruik van te maken. Bij de *Tariq Iboe Ziyad* gingen ouders echter klagen dat Bijbelse verhalen werden verteld door niet-moslimleerkrachten. Op grond van deze klachten sprak het bestuur zelf de leerkrachten hierop aan, in plaats van de niet-moslimdirecteur dit te laten doen, ervan uitgaand dat dit de beste manier was om de islamitische identiteit te waarborgen.

Naast leerkrachten die hun best deden om een bijdrage te leveren aan de identiteit van de school, waren er ook leerkrachten die zich niet konden vinden in bepaalde aspecten van de schoolidentiteit. Het betrof met name de kledingvoorschriften en het niet vieren van verjaardagen en het Sinterklaasfeest. Voor enkele leerkrachten was dit reden om ontslag te nemen.

De tweede belangrijke vorm van culturele en religieuze achtergronden die een rol speelden in de vorming van de schoolidentiteit, waren de onderlinge verschillen binnen de islamitische populatie van bestuur, ouders en kinderen. Zo werd de *al-Ghazali* school bij de stichting gedomineerd door bestuursleden en leerlingen van Turkse komaf, en de *Tariq Ibnoe Ziyad* school juist door Marokkaanse bestuursleden en leerlingen. Dit nationale onderscheid gaf aanleiding tot allerlei culturele en religieuze verschillen. In hoofdstuk een hebben we gezien dat de meeste Turken binnen de soennitische geloofsrichting van de islam tot de *Hanafitische* rechtsschool behoren, terwijl de meeste Marokkanen behoren tot de *Malikitische* rechtsschool. Daarnaast zijn er specifieke culturele verschillen, zoals de viering van de geboortedag van de profeet, wat een traditionele feestdag is onder de Turkse gemeenschap maar niet bij de Marokkaanse gemeenschap. Het bestuur van de *al-Ghazali* trachtte beide partijen te bedienen door een Turkse imam aan te stellen voor de Turkssprekende leerlingen en een Marokkaanse imam voor de Arabischsprekende leerlingen. Het (Marokkaanse) bestuur van *Tariq Ibnoe Ziyad* koos echter enkel voor het Arabisch als taal voor de godsdienstlessen, omdat dat volgens het bestuur de meest zuivere manier was om islam over te dragen.

5.6. Conclusie

Het stichten van de twee eerste islamitische basisscholen is vooral voortgekomen uit de bewustwording bij de stichters dat aanwezigheid van moslims in Nederland een permanente situatie zou worden, en de zorg bij moslimouders dat hun kinderen op de Nederlandse school de islamitische religie zouden verliezen. Het stichten van een ‘bijzondere’ of confessionele school binnen de Nederlandse context is op zichzelf niets bijzonders. De twee eerste scholen zijn gesticht zonder veel commotie. Na deze twee scholen hebben islamitische scholen toch voor veel politieke en maatschappelijke discussie gezorgd. Hoe deze discussies na de stichting van deze twee scholen verder invloed hadden

op de ontwikkeling van de schoolidentiteit van daaropvolgende islamitische scholen die na 1988 werden gesticht, wordt in de volgende hoofdstukken besproken.

Identiteitsopvatting; van smal naar breed

De inrichting van een school maakt de identiteit van een school zichtbaar. Aan de hand van de literatuurstudie wordt onderscheid gemaakt tussen een formele en informele schoolidentiteit. Naarmate de levensbeschouwelijke identiteit een geïntegreerd onderdeel is van en meer uitstraling heeft op alle domeinen van het onderwijs, wordt ook wel gesproken van een brede dan wel een smalle identiteitsopvatting.

De vormgeving van de levensbeschouwelijke identiteit op de twee eerste islamitische basisscholen beperkte zich tot enkele op zichzelf staande activiteiten, zoals het gebed, het godsdienstonderwijs, vieringen en andere activiteiten. Wij kunnen hier daarom spreken van een smalle identiteitsopvatting. Echter, vanuit die smalle identiteitsopvatting waren die opvattingen vervolgens in een zeer korte tijd een geïntegreerd onderdeel geworden van de hele schoolorganisatie; hun doorwerking is te zien op het dagelijkse onderwijs-leer-proces zoals het schoolzwemmen, muziekonderwijs, gedrag van leerlingen en leerkrachten, en ouderavonden. Ondanks dat de bestuurders, ouders en anderen die betrokken waren bij de identiteitsvorming van de school overwegend te werk gingen volgens een smalle identiteitsopvatting, werkt de levensbeschouwelijke identiteit onbewust ‘breed’ door in de hele school.

Islamitische traditie

Beide scholen noemen in de statuten en in de interviews met de respondenten *Qur'ân* en *Sunna* expliciet als bron voor de constructie van de schoolidentiteit. De respondenten van de twee scholen hebben aangegeven dat zij de vier rechtsscholen van de soennitische islam als uitgangspunt nemen. Het is niet verrassend dat de (Marokkaanse) bestuurder van de *Tariq Ibnoe Ziyad* school vooral een letterlijke invalshoek hanteerde en de (Turkse) bestuurder van de *al-Ghazali*

school de sociale-maatschappelijke context sterker mee liet wegen bij besluitvorming. In Hoofdstuk één hebben we immers gezien dat de de Turkse gemeenschap overwegend de Ḥanafitische madhhab volgt en de Marokkaanse gemeenschap de Malikitische. Leerlingen werden echter vrijgelaten om volgens de eigen *madhhab* te bidden. Deze invalshoeken corresponderen met de landen van herkomst van deze bestuurders.

Een ander verschijnsel was dat de interpretatie van ‘Qur’ân en Sunna’ verschillend uitpakte voor de twee scholen. Zo waren bij de uitleg van deze islamitische bronnen bij de *Tariq Ibnoe Ziyad* school de uitspraken van de lokale imam of een buitenlandse geleerde⁴⁵ beslissend, terwijl bij de *al-Ghazali* school het bestuur daarin de beslissende stem had. De lokale imam of uitspraken van buitenlandse geleerden blijken daar verder niet direct bij betrokken geweest te zijn. Een ander verschil tussen de twee scholen was de hoofddoek voor leerkrachten: op de *Tariq Ibnoe Ziyad* school werd deze voor alle vrouwelijk personeel verplicht gesteld, terwijl het bestuur van de *Al-Ghazali* school er voor koos om deze niet te verplichten voor niet-moslimleerkrachten.

Deze verschillen kunnen verklaard worden door het feit dat de bestuurders en ouders van de *Al-Ghazali* school vooral van Turkse origine en Ḥanafitisch waren en die van de *Tariq Ibnoe Ziyad* school van Marokkaanse afkomst en Mâlikitisch. Voorts zien we dat de *Tariq Ibnoe Ziyad* statutair had vastgelegd het Islamitische Centrum *El-Ouakf* te zullen consulteren bij onderling onenigheid. *El-Ouakf* is een islamitische organisatie die een Hanbalitische / Salafitische interpretatie van de islam verkondigt ((Roex, Van Stiphout, & Tillie, 2010). De islamitische scholen die in de navolgende jaren zijn gesticht laten zien dat de etnische achtergronden inderdaad een belangrijke rol spelen. Dat, en de verscheidenheid in interpretaties behoren tot de karakteristieken die de diverse islamitische scholen van elkaar onderscheiden.

⁴⁵ Op de rol van deze theologen wordt in Hoofdstuk 5 nader op ingegaan.

Het sturend karakter van wet- en regelgeving

Op grond van de resultaten van de analyse is geconstateerd dat op beide scholen de wettelijke verplichting tot het schrijven van een schoolwerkplan sturend is geweest voor het bestuur om na te denken over de identiteit van de school. Zo werden zij gedwongen een visie te formuleren over onderwijs en hoe dit te organiseren. Ook is geconstateerd dat de aanwijzing van de inspecteur bij de *Al-Ghazali* school aanleiding is geweest om de school een duidelijke en herkenbare islamitische uitstraling te geven. In de volgende hoofdstukken zal nader worden ingegaan op het sturend karakter van wet- en regelgeving en de invloed van de Onderwijsinspectie op de identiteitsconstructie van islamitische basisscholen in de navolgende 25 jaar.

De Nederlandse context; een kwestie van afstemmen

Beide scholen vonden het belangrijk om tegemoet te komen aan de wensen van de Nederlandse samenleving. Zij waren gericht op participatie aan de Nederlandse samenleving, op een manier die geïnspireerd wordt vanuit de islam. Verrassend is dat, ofschoon de meeste ouders van de *al-Ghazali* school niet wilden dat jongens en meisjes samen zouden zitten in de klas, het bestuur en directie er niettemin voor koos om de jongens en meisjes in een groep samen te laten zitten. Het bestuur ging in tegen de zin van ouders terwijl volgens deze ouders het scheiden van jongens en meisjes een islamitische norm was. De stichters wilden participeren in de Nederlandse samenleving en stemden hun beleid af op de wensen van de Nederlandse samenleving, en die visie is doorslaggevend geweest. We zullen in de volgende hoofdstukken zien dat deze afweging tussen interpretaties op grond van islam, enerzijds, en de wensen vanuit de Nederlandse samenleving, anderzijds, incidenteel opspeelt.

De culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen; de specifieke kleur van de school

De eerste stichters en directeuren (en ook de destijds aangenomen leerkrachten) hadden weinig of geen kennis van de constructie van een

islamitische schoolidentiteit in een Nederlandse context, en hoe die in de dagelijks praktijk handen en voeten moest krijgen. Zij waren daarom zoekende naar ‘*best practices*’. Beide bestuurders waren achteraf tevreden met wat zij hadden neergezet, ondanks dat vrijwel alle personeelsleden zelf niet-gelovige moslims/andersgelovigen waren. Eerder zagen we immers dat onderzoekers zoals Merry & Driessen (2005), Shadid & Van Koningsveld (1991; 2008)) en Wagtendonk (1991) van mening waren dat de islamitische identiteit niet op een ideale manier vorm kon krijgen omdat er niet genoeg moslimpersoneel zou zijn. We zullen zien dat de aanwezigheid van niet-moslimleerkrachten juist een toegevoegde waarde heeft voor de vorming van de gewenste islamitische schoolidentiteit.

Deze twee scholen zijn grondleggers van een islamitische schoolidentiteit. Latere scholen hebben hen voornamelijk gekopieerd. Je kan spreken van een voortzetting van *Al-Ghazali-traditie* of de *Tariq Ibnoe Ziyad-traditie*. Ondanks deze kopieer-activiteit wisselde de uitvoering van de schoolvormen en – identiteit per school, want elke school had andere bestuurders, andere groepsleerkrachten, andere ouders en bevond zich in een andere buurt.

6. Externe factoren

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nu de ontwikkeling die plaatsvindt na de start van de twee eerste scholen beschreven. De focus ligt op de externe (f)actoren en de rol die deze hebben gespeeld bij de identiteit van islamitische basisscholen. Voordat dit wordt beschreven is een uiteenzetting van het belang van externe (f)actoren op zijn plaats.

In hoofdstuk twee kwam aan de orde dat de schoolbesturen in Nederland in beginsel de vrijheid hebben om de godsdienstige of levensbeschouwelijke schoolidentiteit van hun scholen zelf in te vullen. We zagen echter dat een schoolbestuur of directie daar niet helemaal autonoom in is, aangezien de constructie van de schoolidentiteit een dynamisch proces betreft waarbij allerlei interne en externe factoren en actoren een rol spelen. De directies en leerkrachten, de belangrijkste interne actoren, zijn voornamelijk verantwoordelijk voor de interne dynamiek van de identiteitsontwikkeling van de school. De identiteit van een school ontstaat echter niet zonder invloed van externe (f)actoren. Een beschrijving van de rol van de externe (f)actoren vraagt om deze reden extra aandacht. Hiervoor moeten we ons verdiepen in de betekenis van de externe (f)actor. Voor de definitie van externe (f)actoren sluit deze studie aan bij de brede definitie van organisatiedeskundige Daft (2002), namelijk: ‘alle elementen die zich buiten de grenzen van de organisatie bevinden en de organisatie of onderdelen daarvan kunnen beïnvloeden⁴⁶’ (Daft, 2002, p. 120). Vertaald naar de schoolomgeving is de externe (f)actor elke (f)actor die zich buiten de grenzen van de school bevindt, en die niet dagelijks op school bezig is met het onderwijsproces.

In haar promotieonderzoek concludeert Erna Van Koeven (2011) dat de identiteit van open protestants-christelijke scholen tot stand komt ‘door een ingewikkeld samenspel van individuele kenmerken, schoolkenmerken en omgevingskenmerken’ (Van Koeven, 2011, p.

⁴⁶ Vertaling van de auteur

276). Een liberale of orthodoxe wijk, een dorp of een grote stad, al deze verschillen hebben invloed op hoe teamleden hun eigen school typeren. Concurrentie onder scholen is volgens Van Koeven een andere factor die een rol speelt in de vorming van een bepaalde levensbeschouwelijke keuze. Opvattingen van orthodoxe ouders, de bemoeienis van de schoolvereniging en de kerkelijke omgeving behoren ook tot de omgevingskenmerken (Van Koeven, 2011, pp. 279-281).

Faber (2012) schrijft ‘dat de religieuze identiteit van een school kan worden gezien als een *dynamisch constructie*, die het resultaat is van zowel interne en sociale processen binnen de schoolorganisatie als interactie van de school met haar omgeving’ (Faber, 2012, p. 200). Externe (f)actoren hebben op verschillende manieren invloed op de identiteitsontwikkeling van een school. Zij noemt de externe (f)actoren van de school ‘organisational field’. Naast de externe (f)actoren (omgevingskenmerken) die Van Koeven noemt wijst Faber ook nog op de rol van de opleiding van leerkrachten, wetgeving (Onderwijsinspectie), rechtspraak, methodeontwikkelaars (Faber, 2012, p. 85)

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat de belangrijkste externe (f)actoren die een rol gespeeld hebben bij de identiteitsontwikkeling van katholieke en protestant-christelijke scholen in Nederland, zijn: de ontkerkelijkking, individualiseringsproces, secularisatie, globalisering en diversiteit van leerlingen en leerkrachten. Vroeger hadden scholen te maken met ouders die bijna allemaal verbonden waren aan een specifieke kerkgemeenschap, maar tegenwoordig is de meerderheid van ouders van christelijke scholen niet kerkelijk meer. Vele scholen hebben geen directe relatie meer met de kerk. Deze verandering heeft geleid tot een andere manier van omgaan met de christelijke schoolidentiteit. Zo zien wij bijvoorbeeld dat het godsdienstonderwijs niet meer door de pastoor of dominee verzorgd wordt en bij sommige scholen zelfs is afgeschaft. Een ander voorbeeld is dat het voorlezen uit de Bijbel niet meer voor alle christelijke scholen vanzelfsprekend is (Bakker, 2002; 2011; 2013; Hermans, 1997; Miedema & Vroom,

2002). Dit brengt mij op de vraag of dezelfde externe (f)actoren ook een rol in de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen spelen.

Islamitische basisscholen en externe (f)actoren

Een belangrijk deel van deze externe actoren en factoren blijken echter typisch te zijn voor christelijke scholen in Nederland: we zullen namelijk zien dat bij islamitische scholen andere externe factoren en actoren een rol speelden in hun identiteitsontwikkeling.

In de onderzoeken naar islamitische basisscholen zijn externe (f)actoren kriskras aan de orde gekomen. Een samenhangende analyse ontbreekt echter. In een artikel ‘de identiteit van islamitisch onderwijs in Nederland’ heeft Leo van der Meij, communicatiemedewerker van de ISBO enigszins een poging gewaagd de externe factoren te noemen. Hij geeft aan dat onderwijsinspectie, politiek en media de drie externe factoren zijn die invloed uitoefenen op de identiteit van islamitische scholen (Van der Meij, 2017). Wat die invloed precies is, beschrijft hij verder niet.

In het vorige hoofdstuk zagen wij dat voor het bestuur en de directie van de twee eerste islamitische basisscholen vier factoren een belangrijke rol hebben gespeeld bij de constructie van de schoolidentiteit van deze scholen: 1. de islamitische traditie, 2. de Nederlandse wet- en regelgeving, 3. de Nederlandse context, en 4. de culturele en religieuze achtergrond van de betrokken spelers. Deze vier factoren die voortaan hoofdfactoren genoemd worden speelden ook een bepalende rol bij de islamitische basisscholen die daarna werden gesticht. Hoewel deze hoofdfactoren ook voor niet-islamitische scholen bepalend zijn – waarbij de ‘islamitische’ traditie natuurlijk staat voor een andere confessionele traditie – zullen we in de volgende hoofdstukken zien dat deze hoofdfactoren toch een heel eigen en typische invloed hebben gehad op de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen.

Ook zullen we zien dat dat er een duidelijke interdependentie bestaat tussen deze vier hoofdfactoren. Deze interdependentie ziet er als volgt uit; wanneer een islamitische basisschool een religieus aspect in de praktijk wil uitvoeren dan wil men het eerst vanuit islamitische bronnen verantwoorden (1-Islamitische traditie). De keuze voor een bepaalde religieuze interpretatie wordt vaak bepaald door de culturele/religieuze achtergrond van bestuur en ouders (4-cultureel/religieuze achtergrond van betrokkenen). Vervolgens vraagt men zich af of de gemaakte keuze binnen wet- en regelgeving past (2-Wet- en regelgeving) en hoe de omgeving hierop gaat reageren (3-Beeldvorming omgeving). Deze volgorde is overigens niet statisch. Het proces kan willekeurig met een van deze vier hoofdfactoren starten.

Om het volledige beeld te krijgen van de mechanismen van deze vier hoofdfactoren van identiteitsvorming op islamitische scholen dienen we voorts nader in te gaan op de invloed van zowel externe als interne actoren en factoren. Politieke ontwikkelingen, aanslagen in het buitenland, bestuurlijk onvermogen, nieuwe interpretaties van de islam – er is sprake van een continue dynamiek die vormend werkt op de identiteit van islamitische basisscholen. We zouden zelfs kunnen stellen dat deze scholen meer te maken hebben met de druk van deze invloeden dan welke bijzondere scholen ook.

Omwille van de overzichtelijkheid wordt een onderscheid gemaakt tussen externe en interne (f)actoren die afzonderlijk in de komende twee hoofdstukken worden besproken. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van deze vier hoofdfactoren gekeken welke *externe* actoren en factoren gedurende 25 jaar van invloed zijn geweest op identiteitsontwikkelingen op islamitische basisscholen. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de interne (f)actoren. In beide gevallen wordt deze relatie beschreven vanuit het oogpunt van bestuurders en directeurs van deze scholen gedurende de periode van 25 jaar (1988-2013).

6.2. Eerste hoofdfactor: Islamitische traditie

De ‘islamitische traditie’; a) de tekstuele bronnen die ten grondslag liggen aan de islamitische schoolidentiteit en b) de personen die deze bronnen interpreteren worden hieronder beschreven. Hoe de religieuze normen die voortkomen uit deze bronnen op school *toegepast* worden, is onderwerp van ‘de interne dynamiek’ en dit komt in hoofdstuk zeven aan bod.

De interpretatie van de islam wordt volgens de respondenten bepaald door, of in wisselwerking met, een van de volgende vier actoren: a) de imam of islamlangeerde, b) de godsdienstleerkracht, c) de identiteitscommissie en d) de Medezeggenschapsraad. Aangezien de godsdienstleerkracht, identiteitscommissie en de Medezeggenschapsraad zich binnen de grenzen van de school bevinden en onderdeel zijn van het dagelijkse onderwijs op school vallen deze niet binnen de beschrijving ‘externe (f)actor’, maar ‘interne (f)actor’ en zullen daarom in het volgende hoofdstuk worden besproken.

6.2.1. Externe factor: tekstbronnen

Tekstbronnen zijn als externe factor beschreven omdat het om teksten gaat die buiten de school zijn geschreven of aangedragen door externe actoren zoals een imam of het bestuur. Uiteindelijk wordt een deel, of een interpretatie ervan, onderdeel van de formele identiteit die in het volgende hoofdstuk wordt behandeld.

Alle respondenten gaven net als de twee eerste respondenten aan de soennitische richting te volgen. Qur’ân en Sunna zijn volgens alle respondenten de twee belangrijkste bronnen voor deze richting. Voorts worden deze twee bronnen in de statuten, schoolgidsen en andere visiedocumenten (de zogenaamde ‘formele identiteit’), van alle stichtingen expliciet aangegeven als uitgangspunt voor de identiteit van de school. Ook geven respondenten aan dat de interpretatie binnen de

gemeenschap zeer divers is. Hoe deze diversiteit in praktijk uitpakt komt in hoofdstuk zeven aanbod.

Deze documenten zijn voor het grootste gedeelte kopieën van elkaar, voortbouwend op de schoolplannen en identiteitsdocumenten van de twee eerste scholen. Bij het schrijven van deze documenten zijn imams nauw betrokken geweest door hen naar hun mening te vragen. Ter illustratie geef ik hieronder enkele voorbeelden waarin deze twee bronnen genoemd worden:

Voorbeeld 1:

Wij geloven dat een kind pas kan slagen in de samenleving wanneer zijn of haar karakter en gedrag goed gevormd zijn. Ontwikkeling van sociaal-emotionele intelligentie (gedrag) vinden wij minstens zo belangrijk als cognitieve intelligentie (kennis). De boodschap van de Qur'ân en het voorbeeld van de Profeet Muḥammad (VZMH) vormen daarbij het uitgangspunt (Al-Amana.nl, 2019).

Voorbeeld 2:

Als school gaan wij ervan uit dat Allah ons heeft geschapen om Hem te dienen en goede mensen te zijn. Om te laten zien hoe wij dat moeten doen heeft Hij heilige boeken geopenbaard. Als laatste heilige boek heeft Hij de Qur'ân gezonden. De profeet Muḥammad (vrede zij met hem) heeft ons laten zien hoe wij die openbaring moeten praktiseren volgens de Sunnah. Zolang wij ons aan deze twee bronnen houden, zullen wij niet verdwalen (Bilalschool.nl, 2019).

Voorbeeld 3:

Onderwijs en opvoeding zijn beide belangrijke componenten binnen onze school. De opvoeding wordt in belangrijke mate bepaald door de waarden en normen vanuit de Islamitische belevingswereld (zoals die zijn opgeschreven in de *Qur'ân* en overgeleverd in de *Sunnah*) en de waarden die in het kader van

actief burgerschap en sociale integratie zijn geformuleerd (As-Siddieq.nl, 2019).

In de schoolgidsen wordt vaak geen onderbouwing gegeven wanneer een activiteit vanuit religieus perspectief niet wordt toegestaan of op een aangepaste manier wordt verzorgd. Hieronder is een voorbeeld van hoe in het algemeen scholen een dergelijk verbod weergeven:

Aangezien het vieren van verjaardagen geen islamitisch gebruik is, vieren wij op school dus geen verjaardagen en wordt er dan ook niet getrakteerd (ElFurkan.nl, 2019).

Qur'ân, en ḥadīthteksten worden aangehaald als het gaat om aan te geven welke waarden de school belangrijk vindt. Enkele waarden die in deze documenten genoemd worden zijn o.a. oprechtheid, goed gedrag, samenwerking, rechtvaardigheid, verdraagzaamheid zie o.a. (Aktaran, z.j.; Al-ghazali.nl, 2019). Hiervoor worden de bekende ḥadīthboeken binnen de sunnitische traditie⁴⁷ zoals die van Mâlik b. Anas (705-795)⁴⁸, Aḥmad b. Ḥanbal (780-855)⁴⁹, Bukhârî (810-870)⁵⁰, Muslim (817-875)⁵¹, Abû Dâwûd 817-888)⁵², Ibn Mâdjah (824-886)⁵³, At-Tirmidhî (825-892)⁵⁴, An-Nasâ'î (830-915)⁵⁵ aangehaald.⁵⁶

Naast de schoolgidsen hebben enkele scholen ook documenten waarin het identiteitsbeleid uitvoerig wordt besproken⁵⁷. Voor het verbod van

⁴⁷ De genoemde werken zijn de meest betrouwbare ḥadīthboeken die de sunnitische moslims raadplegen.

⁴⁸ (Mâlik, 2004)

⁴⁹ (Ibn Hanbal, 2001)

⁵⁰ (Bukhârî, 2001)

⁵¹ (Muslim, z.j.)

⁵² (Abû Dâwûd, 1988)

⁵³ (Ibn Madjah, z.j.)

⁵⁴ (At-Tirmidhî, 1998)

⁵⁵ (An-Nisâ'î, 2001)

⁵⁶ Voor een beknopt inleiding over de ḥadīthwerken zie Raven (2006), Leidraad voor het leven. De tradities van de profeet Mohammed, Bulaaq.

⁵⁷ Alle identiteitsdocumenten zijn interne documenten. Deze zijn niet gedrukt of op internet te vinden. De twee documenten van de SIMON-scholen vormen een uitzondering hierin 1) Aktaran, (z.j.). Worden wie je bent. Kaders voor het

een activiteit volstaat men met een ḥadīthtekst waarin dit genoemd of gesuggereerd wordt. Naast de Qur'ân en ḥadīth teksten worden sporadisch enkele geleerden aangehaald. Ter verantwoording van het toestaan van bijvoorbeeld muziek/muziekinstrumenten worden o.a. Al-Ghazâlî (1058-1111), Ibn Ḥazm (994-1064), Al-Qaradâwî (1926-), Karaman (1934-) genoemd.

6.2.2.Externe actor: Imams en geleerden

Imams en geleerden zijn twee belangrijke actoren die respondenten noemen als het gaat om de interpretatie van islam. Wanneer respondenten spreken over de “imam” dan bedoelen zij de lokale imam in Nederland. Wanneer ze spreken over een “geleerde” dan wordt iemand bedoeld die volgens de respondent meer theologische kennis heeft dan een lokale imam. Een dergelijke geleerde kan een gezaghebbend iemand uit het verleden zijn, zoals Ibn Ḥazm (994-1064) of Al-Ghazâlî (1058-1111). Met name Marokkaanse respondenten verwijzen naar hedendaagse geleerden zoals Ibn Bâz (1910-1999), Ibn al-Uthaymîn (1929-2001), Al-Qaradâwî (1926-). Soms wordt niet verwezen naar een persoon maar naar een toonaangevende theologische instantie buiten Nederland zoals ‘*El-Ouakf*’. Bij twee respondenten zou het gaan om geleerden in Nederland⁵⁸. De imams en Nederlandse geleerden werden persoonlijk benaderd, voor de geleerden in het buitenland werd vooral gebruik gemaakt van hun schriftelijke uitspraken. Voor geleerden uit het verleden werden uiteraard enkel schriftelijke bronnen geraadpleegd.

Imams zijn vanaf het begin van de oprichting van islamitische basisscholen betrokken bij deze scholen. In de eerste jaren was de

identiteitsbeleid op de SIMON-scholen, Leusden: SIMON en 2) Budak, (2014).

Identiteit van A tot Z. Handleiding voor de praktijk., Leusden: SIMON

⁵⁸ De respondent met een Marokkaanse achtergrond noemde Saoud Khadje, oprichter en hoofd van Dar al-‘Ilm, en de respondent met een Turkse achtergrond noemde mij en Ahmet Yilmaz, imam en geestelijk verzorger, tijdens het interview.

imam op alle scholen de godsdienstleerkracht, te vergelijken met de pastoor die godsdienstles kwam geven op de katholieke school. Bij meerdere scholen was de imam tevens bestuurder, en bij enkele scholen zelfs de voorzitter. Bij de start van de *al-Ghazali* en *Tariq Ibnoe Ziyad* scholen in 1988 waren imams zowel bestuursleden als godsdienstleerkrachten. We zagen dat bij de *al-Ghazali* school de imams wegens negatieve ervaringen vanaf het tweede jaar al werden vervangen door godsdienstleerkrachten, en zij maakten vanaf dat moment geen deel meer uit van de school. Bij de *Tariq Ibnoe Ziyad* school was de imam niet alleen bestuurslid en godsdienstleerkracht, maar hij had zelfs vetorecht wanneer het om religieuze identiteitszaken ging. De imam is echter sinds 2000 ook bij *Tariq Ibnoe Ziyad* niet meer de godsdienstleerkracht en ook geen bestuurslid meer. Twee islamitische basisscholen hebben inmiddels statutair vastgelegd dat zij voor religieuze vraagstukken de Vereniging van Imams Nederland (VIN) raadplegen als dat nodig mocht zijn. De VIN is een vereniging voor imams die in 1995 is opgericht en ongeveer honderd leden telt die voornamelijk een Marokkaanse achtergrond hebben. Volgens de statuten die deze regeling hebben is de uitspraak van de Vereniging van Imams bindend voor het schoolbestuur.

Gedurende de eerste 25 jaar van islamitische basisscholen in Nederland kunnen twee ontwikkelingen worden vastgesteld. De eerst is dat de rol van de imam geleidelijk is beperkt, en is overgenomen door personen binnen de school of door de Vereniging Imams Nederland. Een tweede ontwikkeling is dat voor veel scholen de relatie met de imam minder betrekking heeft op religieuze vraagstukken maar meer is bedoeld om het vertrouwen van de moslimgemeenschap te krijgen. Zo blijven leerlingen naar school komen omdat imams de school vertrouwen en de gemeenschap stimuleren om hun kinderen naar de islamitische basisschool te sturen.

In deze 25 jaren hebben alle scholen hun identiteitsbeleid geprobeerd islamitisch te verantwoorden. Daarbij hebben zich een aantal manieren ontwikkeld waarop door deze scholen werd gesproken en besloten over

de religieuze dimensie van de identiteitskwesities. In het algemeen werden deze kwesities intern afgehandeld: iemand binnen de school - het bestuur, directeur, leerkracht, ouder of zelfs een leerling - komt met een voorstel dat betrekking heeft op de islamitische identiteit van de school (wel of geen afbeeldingen maken van levende wezens tijdens tekenles bijvoorbeeld, of wel of geen aandacht besteden aan Sinterklaas). Zolang er niemand is die bezwaar heeft wordt dat voorstel onderdeel van de identiteit van de school. Bij bezwaar wordt het een bespreekpunt en wordt religieuze consultatie gevoerd met iemand van buiten de school. Hierin kunnen zes verschillende manieren van consulteren onderscheiden worden:

1) Scholen die meerdere lokale imams consulteren

Er zijn twee scholen die meerdere lokale imams beleidsmatig tegelijkertijd raadplegen. Wanneer de directie op school in de praktijk iets wil uitvoeren en niet zeker is of het past binnen de identiteit van de school legt deze de kwestie voor aan het bestuur. Het bestuur kan hier direct over beslissen. In het geval dat het bestuur hier niet uitkomt legt zij het voor aan de verschillende imams van de stad. Het advies van de imams weegt zwaar bij de uiteindelijke beslissing. Dit type scholen zegt dat te doen om op deze manier rekening te houden met de diversiteit van de leerlingenpopulatie. Zij betrekken in ieder geval zowel Turkse als Marokkaanse imams bij hun consultatie.

Het team geeft een mening en eigenlijk komt nooit iets naar het bestuur wat in strijd is met de islam. Als we het niet meer weten dan vragen we standaard minimaal 3 imams voor hun mening. (...) We zorgen dat er bewust gevraagd wordt naar [zowel] een Turkse en Marokkaanse imam. (D7:119-124)

Voor het bestuur of de directie is het lastig communiceren met imams die het Nederlands niet spreken. Desondanks is de diversiteitsgedachte, het betrekken van de Turkse en Marokkaanse imams, voor het bestuur belangrijk; “Het is wel lastig dat imams niet Nederlands spreken. Bestuurders vertalen dan, maar je houdt dus rekening met verschillende invalshoeken” (D7:129-131). Verder raadplegen alle andere scholen

situationeel meerdere imams dan wel geleerden. Dit gebeurt naar gelang men er op schoolniveau niet uitkomt en een theologische onderbouwing nodig is om een bepaald beleidsvoorstel in praktijk uit te voeren.

2) *Scholen die de Vereniging van Imams consulteren*

Bij twee scholen was statutair de internationale stichting '*El-Ouakf*' de instantie die men raadpleegde. Na 2002 hebben deze scholen '*El-Ouakf*' vervangen door de 'Vereniging van Imams Nederland (*VIN*)'. Het is zeer wel mogelijk dat zij dit hebben gedaan naar aanleiding van het kritische rapport van de BVD uit 2002 (het 'derde keermoment'), waarin zorgen werden geuit over buitenlandse inmenging, en daarbij expliciet werd verwezen naar *El-Ouakf*.

Volgens respondent (V6) waren er twee redenen om te kiezen voor de *VIN* in plaats van lokale imams; 1) om te zorgen dat bestuurders geen absolute zeggenschap krijgen over de interpretatie van de islamitische schoolidentiteit en 2) de school niet afhankelijk is van de interpretatie van een enkele imam, maar van de consensus van een grotere groep imams.

Wat je wilt creëren is dat men het idee heeft van dit is niet de identiteit van deze desbetreffende bestuurder maar dit is gewoon de islamitische identiteit. En als ik over een paar jaar weg ben of ik ben morgen weg en mijn collega's zijn ook weg en er zijn andere mensen, hebben we nog steeds dezelfde islamitische identiteit. Namelijk, binnen islamitische identiteit kan ik misschien aan de bovenkant hangen met mijn gedachtes, en die andere aan de onderkant⁵⁹ maar het is nog steeds wel dezelfde koepel, zeg maar, waarin je mag en kan bewegen. Dus op het moment dat er een nieuwe bestuurder komt die bijvoorbeeld buiten de Qur'ân en de Sunna iets zou willen doen, statuut-technisch kan dat gewoon simpelweg niet. Dat

⁵⁹ Respondent bedoeld hiermee dat bestuurders zeer uiteenlopende ideeën kunnen hebben.

hebben we dus wel vastgelegd en dan hebben ouders en andere bestuursleden en leerkrachten het recht om ervoor te zorgen dat die persoon zich daaraan gaat houden, dan wel de school verlaat omdat het in strijd is met de statuten die dat oplegt (V6:443-455).

De keuze voor *VIN* betekent dat deze scholen de islamitische traditie, en dus de identiteit van de school, volgens de Malikitische interpretatie vorm zullen geven. Dit betekent een verschuiving van een strikt letterlijke benadering naar een interpretatie waarbij de sociaal-maatschappelijk context meer ruimte krijgt. Maar in het bijzonder dat schoolbesturen steeds minder de steun zoeken van geleerden buiten Nederland.

3) Scholen die incidenteel om advies vragen bij willekeurige imams/geleerden

Met uitzondering van de bovenstaande vier, hebben alle andere scholen uit de studie geen vooraf staand beleid betreffende de raadpleging van imams. Wanneer er op school een discussie ontstaat waarbij men zich genoodzaakt voelt om zich te wenden tot imams of geleerden, dan wordt in dat incidentele geval besloten aan wie men de vraag zal voorleggen.

4) Scholen die de eigen godsdienstleerkracht consulteren

Hoewel bij geen enkele school formeel vaststaat dat de godsdienstleerkracht een beslissende rol speelt wordt deze op veel scholen geconsulteerd. Vragen rondom de islam worden vaak informeel direct met de godsdienstleerkracht besproken en afgestemd. Dit betreft wel scholen waarbij een godsdienstleerkracht met aanzien werkt. De godsdienstleerkracht heeft hierin de rol van de imam overgenomen. Bij het formuleren van een standpunt refereert de godsdienstleerkracht naar de Qur'ân en Hadîth en vaak ook naar een gezaghebbende geleerde.

5) Scholen die de identiteitscommissie van de school consulteren

Een vijfde manier van consultatie loopt middels een identiteitscommissie (IC). Het advies dat door de identiteitscommissie wordt gegeven is echter in de praktijk vaak gebaseerd op een uitspraak van een imam of islamitische geleerde uit buiten- of binnenland die door een of meerdere commissieleden wordt ingebracht. De rol van de IC is overigens nogal wisselend: sommige scholen werkten een tijd met een IC en dan weer niet. Wanneer de IC niet naar behoren functioneert wordt het beleid meestal besproken in de medezeggenschapsraad. Bij twee scholen had de IC een bindende factor.

6) Scholen die de medezeggenschapsraad van de school consulteren

Eén respondent die bestuurder was van tien scholen, gaf aan inzake identiteitszaken de medezeggenschapsraad te consulteren. In de praktijk werd een imam door de oudergeleding of een personeelslid van de medezeggenschapsraad geconsulteerd. Zo speelde de imam indirect ook bij deze scholen een rol bij de constructie van de schoolidentiteit.

6.3. Tweede hoofdfactor: Wet- en regelgeving

De belangrijkste rol die de Nederlandse wet speelt is dat zij de mogelijkheid geeft dat scholen mogen voorzien in hun eigen (in)richting, dat bijzondere scholen op gelijke voet met openbare scholen staatsfinanciering ontvangen, en op gelijke voet moeten voldoen aan de eisen die worden gesteld aan het onderwijs. De uitwerking van deze grondregels is echter afhankelijk van diverse externe actoren, zoals wij hierna zullen zien.

6.3.1.Externe actor 1: Onderwijsinspectie

De stichter van de al-Ghazali school vertelde hoe bij de start in 1988 de onderwijsinspecteur aan het bestuur adviseerde om de identiteit

duidelijker en herkenbaarder te maken. Evenzo verschaftte de Onderwijsinspectie het bestuur van de Tariq Ibnoe Ziyad school in 1988 ondersteuning in de selectieprocedure van de directeur en het personeel. Door de politieke druk transformeerde de houding van de Onderwijsinspectie vanaf 1991 (het tweede keermoment) geleidelijk van een steun- en adviesrol naar die van controleur en zelfs opdrachtgever.

Respondenten wijzen echter vooral op de invloed van het vierde keermoment, namelijk de onderzoeksrapporten van de Onderwijsinspectie van 2002 (*Islamitische scholen en sociale cohesie*) en 2003 (*Islamitische scholen nader onderzocht*). Daarin werden twee onderwerpen besproken die nauw verweven zijn met de schoolidentiteit: het godsdienstonderwijs en de bijdrage aan integratie in de Nederlandse samenleving.

Godsdienstonderwijs

In hoofdstuk één hebben we gezien dat het commentaar van de Onderwijsinspectie in 2004 o.a. leidde tot afschaffing van OALT en een opdracht van de Minister aan de ISBO om in samenwerking met SLO een godsdienstmethode te schrijven (Shadid & Van Koningsveld, 2008; Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2004). De afschaffing van OALT verplichtte de scholen om het godsdienstonderwijs voortaan in het Nederlands te verzorgen. Voorts werd in 2007 de ‘Methode islamitisch godsdienstonderwijs Primair Onderwijs’ (SLO & ISBO, 2007) geïntroduceerd op alle islamitische basisscholen. Uit de interviews en uit persoonlijke observatie blijkt dat niet alle scholen deze methode overnamen, en de scholen die deze methode wel gebruikten vulden het naar eigen inzicht aan omdat het als gebrekkig werd ervaren. Inmiddels wordt deze methode niet meer gebruikt. In hoofdstuk acht wordt het godsdienstonderwijs verder behandeld.

Integratie

Wat betreft de mate waarin islamitische basisscholen bijdroegen aan integratie van hun leerlingen in de Nederlandse samenleving, zagen wij

reeds dat de inspectierapporten deze bijdrage in het algemeen niet negatief hadden beoordeeld. Maar de politieke druk en de onderzoeken van de Onderwijsinspectie, met name de invoering van het nieuwe toezichtkader ‘Actief burgerschap en sociale integratie’ in 2006, zorgden er voor dat de besturen van de scholen gedwongen werden om na te denken over de verantwoording van hun beleid.

Vroeger was het bestuur terughoudend omdat zij bang waren iets te beschrijven wat wellicht verkeerd begrepen kon worden door de Onderwijsinspectie. Tegenwoordig zijn de beschrijvingen van het identiteitsbeleid van islamitische scholen uitgebreider dan tijdens de beginjaren en zijn zij volgens respondenten ook duidelijker weergegeven. Scholen zijn immers verplicht om aan te geven wat hun onderwijsbeleid is betreft actief burgerschap en sociale integratie.

Het is om deze reden niet bevreemdend dat ‘de Nederlandse context’ een van de hoofdfactoren is die respondenten aangeven waarmee zij constant rekening houden. Voorts speelt het integratiedebat bij vier van de vijf keermomenten een hoofdrol. Het integratiedebat is daarom de belangrijkste factor die voor veranderingen heeft gezorgd.

Naast de afschaffing van OALT en de opdracht om een Nederlandse islamitische godsdienstmethode te ontwikkelen, eiste de Onderwijsinspectie dat de scholen zouden toelichten hoe zij invulling gaven aan actief burgerschap en sociale integratie. In schooldocumenten werd dit expliciet aangegeven. De onderstaande tekst is een voorbeeld hoe de school dit beschrijft;

Actief burgerschap is een deel van de pedagogische opdracht van de school. Dit betekent dat wij niet volstaan met het aanbieden van traditionele kennis uit schoolvakken, maar ook door het burgerschap actief te integreren en op deze manier de kinderen zelf laten ervaren wat dit begrip werkelijk betekent (Annoer.nl, 2020)

Hoewel in het begin deze adviezen als inmenging werden gezien waren alle respondenten positief gesteld ten opzichte van deze ontwikkelingen.

6.3.2. Externe actor 2: Gemeente

Verschillende onderzoeken uitgevoerd tussen 1990 en 2016 geven aan dat het niet makkelijk werd gemaakt, of zelfs werd tegengewerkt, om islamitische basisscholen te stichten. (Meijer, 2006; Pels, 2016; Shadid & Van Koningsveld, 1991; 1992; Vermeulen, 1997; 2007). Alle respondenten bevestigen dit beeld, en wijzen daarbij met de vinger naar de gemeente. De afwijzende houding van deze lokale overheden is vanaf het begin aanwezig geweest, maar deze is na het tweede keermoment van 1991 en met name na het vierde keermoment van 2001 sterker geworden. De nawerking van de zogenaamde ‘securitiseringsprobleem’ werd geleidelijk groter. In termen van ontwikkeling is hier dus weinig verandering in waarneembaar.

De afwijzende houding van de gemeente was bij iedere nieuwe school weer merkbaar: “De gemeente heeft een aanvraag voor een tweede basisschool afgewezen. We zijn [toen] in beroep gegaan bij ministerie en [het] is toegewezen”. (V4:184-185). Volgens de respondenten was hierin geen positieve ontwikkeling te constateren. Een andere respondent vertelt:

Kijk, wij hebben in 2004 onze eerste aanvraag gedaan voor een tweede school. Toen heeft de wethouder van onderwijs zich persoonlijk uitgesproken dat hij alles zou doen en niets zou nalaten om te voorkomen dat de school een tweede vestiging zou krijgen (D4:639-641).

(D4) is van mening dat deze houding een belemmering is voor de islamitische gemeenschap om zich in Nederland te emanciperen, aangezien volgens hem de weg daar naartoe via scholing en ontwikkeling gaat:

Het lijkt mij van belang dat de islamitische gemeenschap in Nederland emancipeert. Dat zal naar mijn mening moeten gaan via de weg van scholing en ontwikkeling. Natuurlijk ook naar maatschappelijk succes. Want daar is scholing en ontwikkeling basis van (D4: 629-631).

Zo kopte in 2016 het Algemeen Dagblad, “Islamitische scholen komen niet van de grond” wijzend op de afwijzing van 28 van de 30 aanvragen voor islamitische scholen (Van Gaalen, 2016).

Wanneer een school er eenmaal is, bespeuren de respondenten twee verschillende houdingen van gemeentes: gemeentes die door blijven gaan met het tegenwerken van de scholen en gemeentes die vinden dat, nu de school er eenmaal is, zij ook volwaardig en goed in de stad haar plek moet krijgen. De gemeentes die meewerken zijn volgens respondenten constructief bezig. Deze scholen voelen zich een onderdeel van de gemeente terwijl de andere scholen zich geïsoleerd en gediscrimineerd voelen. De relatie met de gemeente speelt, net als bij de Onderwijsinspectie, een belangrijke rol voor het schoolbestuur in het nadenken over de wijze waarop de school haar identiteit beschrijft en weergeeft op een manier die ook duidelijk is voor buitenstaanders. Wethouders van onderwijs, gemeenteraadsleden en ambtenaren die met scholen te maken hebben willen immers weten hoe de school haar onderwijs inricht. Hierdoor raakt het bestuur of directie in aanraking met vragen die vaak over de islamitische schoolidentiteit gaan. Dit zorgt ervoor dat bestuur of directie opnieuw over haar beleid nadenkt en deze eventueel bijstelt.

6.3.3.Externe actor 3: Scholenkoepels

Volgens de Nederlandse Wet op het Primair Onderwijs (WPO) horen scholen lid te zijn van een koepelorganisatie. Tot 1989 diende een landelijke besturenorganisatie tenminste 50 scholen als lid te hebben, zodat de islamitische scholen in hun beginperiode geen eigen

bestuursorganisatie konden oprichten en lid moesten worden van openbare of christelijke besturenorganisaties. De minister van Onderwijs gaf in 1989 de islamitische scholen echter de mogelijkheid om een islamitische besturenraad te erkennen met minstens tien scholen. In 1989 waren er in totaal zes islamitische basisscholen. De bestuurders van ISNO (Islamitische Stichting Nederland voor Onderwijs en Opvoeding) vertegenwoordigden drie scholen en de andere drie werden door drie verschillende besturen vertegenwoordigd (al-Ghazali, Tariq Ibnoe Ziyad en as-Siddiq). In 1990 zouden nog zeven scholen starten waardoor zij gezamenlijk het minimumaantal scholen uitmaakten voor het stichten van de Islamitische Scholen Besturen Organisatie (ISBO).

De ISNO en de andere schoolbesturen konden niet goed opschieten met elkaar (S1:730-739). De interne verschillen zorgden ervoor dat ISNO een eigen koepelorganisatie wilde oprichten naast de ISBO. Eerder hebben we gezien dat het stichten van een nieuwe school in 1992 werd bemoeilijkt. Het lukte de ISNO wegens deze nieuwe regeling en interne onenigheid niet om tien scholen te stichten. In 1993 trok de ISNO zich terug uit het veld en bleef de ISBO over als enige koepelorganisatie voor islamitische basisscholen. In 2019 waren er in totaal 42 van de 51 islamitische scholen aangesloten bij de ISBO (www.deisbo.nl, 2019). De overige scholen waren lid van VBS (Vereniging van algemeen Bijzondere Scholen). In de praktijk bleek echter dat alle 51 scholen gebruik maakten van de diensten van de ISBO.

De samenwerking van deze scholen en de oprichting van de ISBO in 1990 is het eerste keermoment van de islamitische basisscholen. Zij hadden vanaf dat moment een vertegenwoordiger, en ondersteuning in management, jurisprudentie en identiteitsontwikkeling. Voor de ondersteuning in identiteit werd in 1995 het Islamitisch Pedagogisch Centrum (IPC) opgericht en ondergebracht bij de ISBO. In 2006 werd het IPC wegens organisatorische redenen opgeheven als aparte afdeling. De ondersteuning van het ISBO op het gebied van de schoolidentiteit bestond uit het ontwikkelen van beleid en materiaal en

het bieden van scholing aan personeel (www.deisbo.nl, 2019). Bijna alle 51 scholen (dus ook de niet-aangesloten scholen) maken gebruik van de diensten van de ISBO, zoals de door ISBO ontwikkelde godsdienstmethode en de inzet van ISBO-medewerkers voor het ontwikkelen van identiteitsbeleid van de school.

Dat scholen wettelijk verbonden moesten zijn aan een besturenorganisatie heeft er ook voor gezorgd dat bestuurders met verschillende etnische achtergronden binnen de ISBO moesten samenwerken. Dit heeft volgens respondenten de blik van sommige bestuurders verrijkt. Eerder wist men weinig, aldus een van de respondenten, over de religieuze diversiteit tussen de verschillende groeperingen, maar “islamitische scholen hebben ervoor gezorgd dat ik al die andere [islamitische] rechtsscholen heb leren kennen, heb ontmoet en heb leren respecteren” (V2:566-567).

Wij zagen al eerder dat binnen de soennitische islam verschillende theologisch-juridische richtingen bestaan, rechtsschool (*madhhab*) genaamd. Deze rechtsscholen worden vaak regionaal aangehangen: zo volgen Marokkanen vooral de Malikitische rechtsschool, Turken de Hanafitische rechtsschool, Indonesiërs de Shâfi‘itische rechtsschool. In hoofdstuk vier werd al duidelijk dat een verschil in etniciteit al snel kan leiden tot een verschil in theologische opvattingen. In de islam worden de verschillen van mening tussen deze rechtsscholen overigens erkend: de onderlinge veroordeling zoals dat bijvoorbeeld bij de verschillende protestantse richtingen het geval kan zijn is beduidend minder te noemen. Niettemin kunnen de verschillen tussen de rechtsscholen groot zijn, vooral op het terrein van religieuze rituelen zoals bij het gebed en het vasten. Normaliter hebben moslims alleen met hun eigen rechtsschool te maken, en komen zij ook niet of nauwelijks in aanraking met andere rechtsscholen. De Nederlandse situatie heeft daar echter verandering in gebracht: voor het eerst komen moslims van verschillende rechtsscholen in Nederland samen en worden zij geacht tot een enkele, gezamenlijke islamitische identiteit voor hun basisschool te komen.

6.4. Derde hoofdfactor: De Nederlandse context

Met de Nederlandse context wordt de sociaal-maatschappelijke en politieke context bedoeld waarin de school zich bevindt. Er is immers sprake van interdependentie van de school met haar omgeving. Volgens een respondent zijn bestuurders gedwongen bij de vormgeving van de schoolidentiteit te anticiperen op de Nederlandse context:

D3: dus kan je niet van vanuit Saudi-Arabië of Marokko bepaalde *fatwâ*'s hier gaan importeren, hier implementeren. Dat gaat gewoon niet. We leven hier.

B: Als je zegt wij leven hier

D3: ja

B: Kun je voorbeelden noemen van wat dat anders maakt?

D3: Bijvoorbeeld het scheiden van jongens en meisje,.... dat groep 6 en 7 gaan scheiden, jongens apart en meisjes apart lesgeven, dat gaat gewoon niet (D3:380-387).

Uit de interviews met de respondenten blijkt dat de context waarbinnen de school opereert wordt gedomineerd door de volgende externe actoren en factoren: 1) de beeldvorming van de omgeving, 2) conflicten buiten school, 3) het politiek debat omtrent de islamitische basisscholen en integratie, 4) externe adviseurs, 5) samenwerking met andere scholen, 6) de relatie met plaatselijke moskeeën en 7) het leerlingenvervoer. Deze (f)actoren worden hieronder nader toegelicht. Strikt gezien hoort de BVD ook tot een van deze actoren. De rol van de BVD (thans de AIVD) is echter bij de beschrijving van de Onderwijsinspectie al aan bod gekomen en komt bij de beschrijving van het politiek debat hieronder weer terug. Om deze reden zal de BVD niet als aparte factor worden besproken.

6.4.1. Externe factor 1: De beeldvorming van de omgeving

Respondenten geven unaniem aan dat de beeldvorming van de omgeving over de islamitische school erg belangrijk is voor de vorming van de schoolidentiteit. Scholen gaan hier verschillend mee om. De meeste scholen hadden een goede relatie met de buurt en stonden open voor de media. Zij nodigden de buurtbewoners en verslaggevers uit voor bepaalde activiteiten. Er waren echter ook enkele scholen die terughoudend waren in de contacten met hun omgeving en die de media zoveel mogelijk buiten de school wilden houden. De omgeving duiden zij aan met termen als de Nederlandse samenleving, de Nederlandse gemeenschap, de maatschappij, de wijk, buurtgemeenschap, directe omgeving, de burens. Meerdere respondenten gaven aan dat negatieve publiciteit over een willekeurige islamitische school negatieve invloed had op de beeldvorming van alle islamitische scholen. Deze negatieve beeldvorming zorgde op zijn beurt voor twijfels bij moslimouders over de school in hun buurt en leidde tot minder leerlingen. Naast media kunnen personeel, ouders of concurrerende scholen evenzo een belangrijke rol spelen bij de beeldvorming van een school.

Volgens de respondenten zijn er nog steeds veel misverstanden bij het bredere publiek over wat islamitisch onderwijs inhoudt. Zij geven aan dat men denkt dat de islamitische school een Qur'ânschool is, of dat er in het Arabisch of Turks wordt onderwezen, of dat de school niet open staat voor iedereen. Deze negatieve beeldvorming, die vooral wordt gevoed door de media en publieke debatten, is volgens sommige respondenten ook een reden voor niet-moslims om hun kinderen niet naar islamitische basisscholen te sturen.

De respondenten hamerden er op geen school te willen zijn die zich isoleert van de Nederlandse maatschappij:

Als er feest is nodigen wij onze burens uit (...). Zo krijgen ze een ander beeld van je. Je krijgt dan reacties van, o ze zijn

vriendelijk en ze spreken Nederlands. Dus niet isolerend van de gemeenschap, [maar] in het belang van de maatschappij (V4:134-137).

Alle respondenten gaven aan dat, als er besluiten worden genomen door islamitische schoolbesturen, zij zich rekenschap geven van de wijze waarop de Nederlandse gemeenschap die zal ontvangen. Dat betekent overigens niet dat men alleen maar rekening houdt met de buitenwereld. Respondent V6 is van mening dat wat zij als bestuur van islamitische scholen doen, zij dat doen voor Allah, en dus niet bang hoeven te zijn voor de buitenwereld. Zij moeten echter wel na denken over hoe de anderen het ervaren. Het bestuur is constant bezig om de identiteit van de school op een positieve manier te laten overkomen op anderen:

Je doet het voor Allah en je doet het voor jezelf. Maar je moet wel nadenken van hoe kan een ander dat ervaren. Dus dat ontwikkelt je identiteit want dan ga je nadenken van niet alleen van hoe wil ik het doen maar ook hoe wil ik het laten overkomen (V6:590-593).

Alle scholen zijn o.a. om deze reden actief bezig om de negatieve beeldvorming tegen te gaan door burens en andere betrokkenen uit te nodigen voor activiteiten zoals feestvieringen, open dagen en Iftaarmaaltijden.

6.4.2. Externe factor 2: Conflicten buiten school

Met conflicten buiten school worden de gebeurtenissen bedoeld waar moslims op aangekeken en bevroegd worden, zoals de aanslag op 11 september 2001 (vierde keermoment) en de moord op Theo van Gogh in 2004. Nationale en internationale gebeurtenissen die betrekking hebben op islam en moslims werden en worden altijd op school besproken met het team en de leerlingen. Deze gebeurtenissen zorgen voor een zelf-reflexieve pedagogische aanpak:

Als er in de media bepaalde zaken besproken worden in relatie tot moslims dan hebben we het er wel over. We hebben met elkaar afgesproken om het af te stemmen. Elke ochtend hebben we een kwartier gesprek met het team, de godsdienstleerkrachten zijn er ook, en dan stemmen we af wat we en hoe we een bepaald onderwerp gaan bespreken. (80-84)...Alles wat er gebeurt, dat doet wel iets met ons, je reageert wel op de buitenwereld, de media. Als er morgen een bom ontploft dan kun je er niet omheen, het komt wel terug maar dat komt op elk school. Dat heeft geen invloed op onze identiteitsontwikkeling; wij geven terug hoe we als moslim ernaar kijken (D7:240-243).

Ondanks de pedagogische opdracht die de school hier aanneemt, geeft deze respondent aan dat dit geen invloed heeft op de identiteitsontwikkeling van de school. Ik meen dat hij daar iets te makkelijk overheen stapt. De manier hoe de school dit soort onderwerpen bespreekbaar maakt heeft wel degelijk invloed op de identiteitsontwikkeling van de school. Door het op deze manier aan te pakken creëerde de school een veilig pedagogisch klimaat.

Een andere respondent geeft echter duidelijk aan dat zij als school bewust reflectief bezig zijn met de leerlingen:

Wat belangrijk is als wij de conflicten buiten de school, de omgeving zien, die laten we altijd reflecteren op onze kinderen. Daarom is onderwijs belangrijk. Als ze goed onderwijs krijgen dan kunnen ze een plek krijgen in de maatschappij, een baan vinden, makkelijk integreren (V4:128-131).

Naast de maatschappelijke pedagogische verantwoordelijkheid die de scholen op zich nemen zorgt dit ook voor een meer open houding van de school naar de samenleving. Direct na de moord op Theo van Gogh in 2004 werd een islamitische basisschool getroffen door een bomaanslag:

Nadat we een bomaanslag hebben gehad, was het eerste idee om hoge hekken om [de speelplaats] heen [te plaatsen] en veiligheid creëren. Uiteindelijk hebben we ervoor gekozen, samen met de gemeente van oké we gaan juist openheid creëren, we gaan de kinderen aan de voorkant laten spelen om te laten zien, aan de omgeving, van dit is gewoon een normale school. Dus hier een bommetje neerleggen, ja dan moet je [als bommenlegger] wel aan de andere kant van de normale mens, zeg maar, zitten want ja dit zijn gewoon kinderen (V6:640-647).

De bespreking van gevoelige zaken zoals terrorisme binnen een veilig schoolklimaat is een zeer belangrijk integratie bevorderend aspect van de islamitische scholen. Bewust zijn van deze maatschappelijk-pedagogische opdracht versterkt de sociale cohesie. Zo stelt onderwijsfilosoof Merry dat islamitische scholen ‘een dam tegen radicalisering’ zijn (Merry, 2018, pp. 8-11).

6.4.3. Externe factor 3: Het politieke debat

Alle respondenten gaven aan dat islamitische basisscholen sinds de oprichting van de twee eerste scholen in 1988 in de schijnwerpers hebben gestaan van het politieke debat, in het bijzonder op de thema's van democratische burgerschap en de bijdrage aan integratie. Eerder zagen we dat het jaar 1991, toen de fractievoorzitter van de VVD Frits Bolkestein de brede maatschappelijke en politieke discussie startte over de ‘wenselijkheid en onwenselijkheid van islamitische basisscholen’ (Meijer A. W., 2006, p. 23) het tweede keermoment was. Vanaf dit moment werd dit een onderwerp van niet alleen een politiek, maar ook een breed publiek debat.

Ook zagen we dat de terroristische aanslagen in New York en Washington in 2001 de islamitische scholen opnieuw de aandacht van opiniemakers en politici kregen. Met dit vierde keermoment richtte de

kritiek zich vooral op vermeende ‘anti-integratieve tendensen’. Het onderzoek van de binnenlandse veiligheidsdienst (BVD) *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen* (BVD, 2002) zorgde voor heftige discussies en veel media-aandacht.

Hoewel deze debatten vooral kritisch en vaak ook negatief waren richting islamitische scholen, hebben zij ook een positief effect gehad. De respondenten gaven aan dat zij mede door de politieke druk zich meer zijn gaan richten op de Nederlandse samenleving, transparanter zijn geworden in hun beleid, en soepeler met bepaalde islamitische regels zijn omgegaan. Anders gezegd: zij zijn bewuster geworden van de islamitische identiteit van hun school in een Nederlandse context, en hoe deze te construeren en uit te dragen:

Ik denk dat de grootse reden [voor verandering in identiteitsbeleid] is toch de sociale druk vanuit de ministeries en andere overheden, media of vanuit ouders. Dat was volgens mij de zwaarste druk waardoor dus bepaalde veranderingen hebben moeten plaatvinden om je als school te handhaven... (431-433). Op een bepaald moment zei meneer Asscher, die nu minister is, die zei van jongens, ik stop de subsidie, ik wil dat dat en dat goed wordt geregeld. En toen barstte de bom los waardoor enorme verandering heeft plaatsgevonden (V1:243-246).

Zolang islam en moslims onderwerp van discussie zijn zullen islamitische scholen hier zeker een onderdeel van zijn. Zodra er conflicten in relatie met moslims buiten school onderwerp zijn van de media wordt dit op school besproken. Respondenten noemen de discussie rondom integratie en sociale cohesie van islamitische scholen en de rol van de media opvallend vaak als een factor waarmee zij rekening houden. Voor islamitische basisscholen is het een strijd om zich te bewijzen in het leveren van een bijdrage aan de integratie van moslims in Nederland. Verder is te concluderen dat het politieke debat onder islamitische scholen tot versnelde actie en reflectie heeft geleid.

6.4.4. Externe actor 4: Externe adviseurs

Bij de oprichting van de twee eerste scholen was er nauwelijks een moslimkader aanwezig om de scholen pedagogisch te begeleiden. De groei van het aantal islamitische scholen heeft geleid tot de interesse in islamitisch pedagogiek. De ISBO ondersteunt, sinds 1990, de scholen bestuurlijk, juridisch maar ook bij de ontwikkeling van identiteitsbeleid en godsdienstmateriaal. Verder zijn er verschillende pedagogische adviesbureaus die ingeschakeld worden ter ondersteuning van nascholingstrajecten voor leerkrachten en ouders. Uit mijn persoonlijke ervaring met deze externe, veelal (belijdend) christelijke adviseurs die ervaring hadden met christelijke scholen, vertaalden zij christelijke identiteitsdocumenten samen met bestuurders en directeurs van islamitische scholen naar een islamitisch concept. Dit zorgde ervoor dat de identiteit van islamitische scholen naar het voorbeeld van christelijke scholen werd ontwikkeld. De christelijke signatuur is met name zichtbaar in de beschrijving van de formele identiteit, zoals de structuur en de gebruikte terminologie.

Inmiddels maken de scholen ook gebruik van enkele onderwijsadviesbureaus die vanuit islamitisch perspectief werken. Door de vraag van islamitische basisscholen heeft zich geleidelijk een theoretisch theologisch onderbouwde islamitische pedagogiek ontwikkeld. Tussen 1995 en 2017 was er een opleiding aan de Hogeschool Inholland voor het opleiden van godsdienstleerkrachten. Dezelfde Hogeschool bood ook een DIO-cursus (Docentschap Islamitisch Onderwijs) aan⁶⁰.

Verder maakten alle islamitische scholen vanaf het begin gebruik van Sociaal Emotionele Ontwikkelingsprogramma's (SEO) zoals Vreedzame school en Leefstijl. Deze SEO's worden door externe

⁶⁰ Hogeschool Inholland heeft in 2017 besloten om alle 2^{de}-graads lerarenopleidingen waaronder de opleiding islamgodsdienst stop te zetten. Deze beslissing heeft in 2018 geleid tot oprichting van International University of Applied Sciences in Amsterdam (IUA) waarin de lerarenopleiding islamgodsdienst wordt voortgezet.

adviseurs die daarvoor bevoegd zijn begeleid in de implementatie ervan. Wel worden deze methodes vanuit islamitisch perspectief aangepast;

De beroemde methode van heer professor Winter uit Utrecht, die heeft de vreedzame school uit Amerika geïmporteerd, en hij heeft daar natuurlijk eigen inzichten in verwerkt. Daarin is ook democratische samenleving in geïmplementeerd. Daar is eigenlijk waar de [Onderwijs]Inspectie ons ook naar heeft verwezen van: “jullie moeten een school zijn, waar democratische waarden en normen in de school zichtbaar moet zijn.” Vandaar dus dat de godsdienstmethode ook samen parallel loopt met de vreedzame school. Althans met de thema's van vreedzame school. De vreedzame school-thema's hebben wij met de godsdienstleerkrachten gezamenlijk enigszins aangepast, zodat [het] ook islamitisch verantwoord is (V1:82-89).

In hoofdstuk 4 hebben wij bij de start van de twee eerste scholen gezien dat zij de schoolplannen van christelijke scholen hebben gebruikt en aangepast naar de islamitische wensen. Ondanks de begeleiding door ISBO sinds 1991, is er tot heden nog gebrek aan moslimonderwijskundigen en pedagogen. Daardoor maken de scholen nog veelvuldig gebruik van veelal deskundigen met een christelijke achtergrond. Hun ervaring en levensbeschouwelijke benadering van onderwijs staat nog het dichtst bij wat islamitische scholen zoeken in termen van identiteitsvorming. Dit betekent dat de identiteit van de scholen nog steeds naar het voorbeeld van christelijke scholen wordt ontwikkeld, waarbij vervolgens wordt gezocht naar de specifieke islamitische inkleuring daarvan. Advies en begeleiding door moslimonderwijskundigen en pedagogen staat nog in de kinderschoenen.

6.4.5. Externe factor 5: Samenwerking andere scholen

Sommige islamitische basisscholen hebben uitwisselingsprogramma's met andere niet-islamitische buurtscholen met als doel bewustzijn te creëren bij de leerlingen over de verschillen in de Nederlandse samenleving. Het is opvallend dat slechts één respondent dit aspect noemt:

V6: Ook als bestuur zat je eigenlijk net in een overgang dat er heel erg werd gekeken naar binnen, dus we beschermen onze kinderen, we beschermen onze groepen uit onze school, we gaan onze dingen doen. En eigenlijk met het aantrekken van wat jongere bestuurders, waar ik zelf ook een deel van was, was het te bedoeling om te kijken van oké we zijn onderdeel van deze samenleving of van deze maatschappij of van Eindhoven of van deze wijk. Of van deze buurtgemeenschap en hoe gaan we ervoor zorgen dat we daar onderdeel van worden, dat we dus meer naar buiten kijken.

B: Kunt u daar iets over vertellen, dat onderdeel worden?

V6: Nou dat betekent dus simpelweg dat je dus de contacten relaties aangaat in je directe omgeving en dat begint heel klein hé, dus je begint met buurtverenigingen, met burens, met de stichtingen en overheidsstichtingen in de directe omgeving. Het begint met een wijkagent. Met een, eh ja, stichtingen die carnaval vieren zeg maar in de regio et cetera die allemaal actief zijn in jouw buurt. Waar vaak scholen onderdeel uitmaken van plannen of gesprekken en dergelijke waar wij nooit onderdeel van zijn geweest. Dus de eerste stap is dat je daar verbindingen mee gaat zoeken. Dus dat je verbindingen gaat zoeken met andere scholen. Dat je uitwisselingsprogramma's gaat starten met je leerlingen (V6:524-544).

Dergelijke uitwisselingsprogramma's zijn pas na 2001, het vierde keermoment, aangegaan. Hoewel deze ontwikkeling, de verandering van een organisatie die alleen met zichzelf bezig is naar een organisatie die met de buitenwereld samenwerkt, erg traag verloopt is dit anno 2018 vaker zichtbaar bij bijna alle islamitische basisscholen. Deze ontwikkeling heeft volgens mij een positieve invloed op de wijze waarop de scholen aankijken tegen de samenleving en andersom. Voorts zorgt het voor een op dialoog gebaseerde pedagogiek in plaats van een geïsoleerd beleid.

6.4.6. Externe factor 6: Samenwerking met moskeeën

Hierboven hebben we gezien dat scholen die de Nederlandse imams geen formele positie meer toekennen, de interpretatie van de islam overlaten aan de eigen godsdienstleerkracht, identiteitscommissie of de medezeggenschapraad. Schoolbesturen en directies hebben volgens eigen zeggen de expertise in huis waardoor zij de imams niet meer hoeven te raadplegen. De scholen die voor deze constructie kiezen gaven aan dat zij daartoe zijn overgegaan vanwege slechte ervaringen met de inzet van de imams. Dat laat echter onverlet dat deze scholen ook een goede relatie willen onderhouden met de plaatselijke moskeeën. De persoon van de imam staat voor de scholen dus los van de moskee en haar bestuur: het contact met de imam betrof vragen over de islamitische identiteit, terwijl het contact met de moskeeën is gericht op leerlingenwerving. Een goede relatie met moskeeën is namelijk belangrijk voor de groei van leerlingen.

In de periode tussen 1988 en 1992 werden de islamitische basisscholen door de moslimgemeenschap vereenzelvigd met een bepaald moskee omdat de bestuursleden van de school vaak allemaal ook bestuurder of lid waren van de desbetreffende moskee. Direct na het stichten van een school richtten bestuurders zich echter ook op de werving van leerlingen buiten de eigen moskeegemeenschap. Daarom voelden schoolbestuurders de noodzaak om een neutrale positie in te nemen ten

aanzien van hun 'eigen' moskee, zodat ook leerlingen van andere moskeegemeenschappen zich vrij voelden om zich aan te melden. Na 1992 waren de stichtings- en opheffingsnormen namelijk aangescherpt waardoor de sommige bestuurders hun school niet meer in stand konden houden met de leerlingen uit eigen kring (moskee gemeenschap), maar daarbuiten moesten gaan werven.

Vermoedelijk heeft ook het BVD-rapport van 2002 invloed gehad op het losweken van de relatie tussen schoolbestuurders en moskeeën. Dat rapport was namelijk kritisch over sommige schoolbestuurders, tevens bestuurders bij een lokale moskeeorganisatie, die mogelijk de integratie zouden belemmeren. De meerderheid van de nieuwe bestuurders die na 2002 zijn benoemd had geen bestuurlijke functie meer bij een lokale moskeeorganisatie.

Tegenwoordig kijken alle islamitische basisscholen graag zo breed mogelijk, en willen zij liever niet vereenzelvigd worden met de naam van een enkele moskee. Het doel van de school is namelijk om, binnen de verschillende Turkse, Marokkaanse en andere moslimgemeenschappen in de omgeving van de school, zo breed mogelijke erkenning te krijgen als school. Om diezelfde reden is er ook behoefte aan een goede samenwerking met lokale islamitische organisaties. Dit zorgt er wel voor dat het bestuur van een moskee of via de imam of moskeebestuur zich mengt met levensbeschouwelijke identiteitszaken van de school. De samenwerking van een school met een islamitische organisatie gaat namelijk gepaard met veel gesprekken over levensbeschouwelijke identiteitszaken. De school wil in dit geval het bestuur of de imam van een dergelijke organisatie bevriend houden zodat het vertrouwen wordt gecreëerd en zij de gemeenschap adviseren om hun kinderen naar school te sturen. Hierdoor stemt de school bepaalde identiteitsgevoelige zaken af op de islamitische organisatie.

6.4.7. Externe factor 7: Leerlingenvervoer

Het schoolvervoer van leerlingen heeft geen directe relatie tot de schoolidentiteit, maar was gedurende enige tijd wel een voorwaarde voor het bestaan van de meeste islamitische scholen, en verdient daarom enige aandacht. De meeste islamitische basisscholen waren en zijn nu nog steeds geen wijkscholen maar hebben een regiofunctie. Dit houdt in dat vervoer nodig was voor kinderen die een grote afstand moesten afleggen. Vanaf het begin van het bestaan van islamitische scholen hebben deze scholen busjes gekocht en de meeste schoolbesturen hebben stichtingen voor leerlingenvervoer opgezet. De kosten voor leerlingenvervoer werden vergoed door een geringe bijdrage van ouders, donaties van liefdadigheidsorganisaties en vergoeding van gemeentes. Begin jaren '90 werden leerlingen die verder dan 3,5 kilometer van school woonden nog vervoerd door de gemeente, ofwel kregen ouders een vergoeding voor het vervoer van hun kinderen. Verder was het al vanaf 1988 bij de meeste bestuursleden gebruikelijk om het schoolgebouw zelf schoon te maken, om zodoende het bedrag dat gereserveerd was voor schoonmaak te besteden aan schoolvervoer⁶¹. De kosten die zo uitgespaard werden, alsook de inkomsten van de gemeente en de opbrengsten uit liefdadigheidsorganisaties, liepen gedurende de jaren echter drastisch terug.

Ten eerste werd de kilometervergoeding voor ouders met kinderen die verder dan 3,5 kilometer van school woonden, na het tweede keermoment van 1991 per gemeente geleidelijk verlegd naar 6 km. Voor veel ouders die binnen die straal woonden, werd het daardoor moeilijk om hun kinderen naar de desbetreffende islamitische school te

⁶¹ Het is niet meer te achterhalen hoeveel scholen deze constructie hebben toegepast. Wat mij wel bekend is dat deze constructie tijdens een besturen overleg rond (denk in 1994) van ISBO geadviseerd werd door Dyade (financieel administratiebureau). Eigenlijk ga ik ervan uit dat alle scholen deze constructie hebben toegepast.

laten gaan. Sommige bestuurders zagen de wijziging naar 6 km als een tactiek om het aantal leerlingen op islamitische scholen te verminderen. Rond het jaar 2000 hadden alle gemeentes de verhoging naar 6 kilometer toegepast.

Vervolgens gaf de Onderwijsinspectie in 2008 in haar onderzoek *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs* (Onderwijsinspectie, 2008) aan dat een aantal uitgaven ten behoeve van leerlingenvervoer op islamitische basisscholen “mogelijk strijdig zijn met de wettelijke bestedingsmogelijkheden” (Onderwijsinspectie, 2008, p. 55). Hier werd onder andere bedoeld op de besparing op de inkomsten van schoonmaak om zo te komen tot de alternatieve financiering van schoolvervoer. De Onderwijsinspectie had daar in de twintig voorgaande jaren niets over gezegd. Maar vanaf 2008 moesten de scholen stoppen met vrijwillige schoonmaak, waardoor zij deze inkomsten niet meer voor het vervoer konden inzetten.

De tweede derving van inkomsten was het tegengaan door de overheid van derden-financiering van scholen. Reeds in 1997 werd door de overheid voor het eerst een ‘convenant sponsoring’ afgesloten met alle basisscholen in Nederland. Het doel van dit convenant was sponsoring van bedrijven of organisaties tegen te gaan, indien die ‘een negatief effect hebben op de geestelijke of lichamelijke ontwikkeling van leerlingen’. De sponsors mochten de onderwijsinhoud niet beïnvloeden via reclame of producten (Staatscourant, 2015). Een jaar later, in 1998, publiceerde de BVD haar onderzoek naar ‘de politieke islam in Nederland’, met daarin een hoofdstuk over de invloed vanuit Libië en Saoedi-Arabië middels donaties in het Nederlands islamitisch onderwijs (BVD, 1998). Het convenant en het BVD-rapport hadden tot gevolg dat schoolbesturen voorzichtiger werden in het accepteren van geld van internationale organisaties ten behoeve van het vervoer.

Naar aanleiding van al deze maatregelen zijn de islamitische scholen vervolgens gaan zoeken naar andere mogelijkheden voor de financiering van schoolvervoer. De eigen bijdrage van de ouders werd

verhoogd en er werd geld ingezameld op schoolbazaars⁶². Na het vierde keermoment van 2008 konden enkele scholen de financiering echter niet meer opbrengen en hebben het schoolvervoer afgeschaft, wat aanleiding gaf voor minder ingeschreven leerlingen: “Dus ouders zeiden van, ja als er geen vervoer is, geen busjes, dan stuur ik mijn kind niet naar een islamitische school...Bij aantal scholen hebben we vervoer mogelijkheid beperkt of afgeschaft” (V5:82-84).

6.5. Vierde hoofdfactor: Culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen

De vierde externe factor van identiteitsontwikkeling is de culturele/religieuze achtergrond van het bestuur en de ouders. Het is wellicht verwonderlijk om hen als *externe* actoren te bespreken, maar dat komt overeen met de definitie die ik daarvan hanteer: bestuur en ouders zijn niet dagelijks op school aanwezig. Deze twee actoren zijn volgens de respondenten, naast de inspecteurs van onderwijs, de belangrijkste externe actoren in de vorming van de schoolidentiteit.

6.5.1. Externe actor 1: Bestuur

Vanuit het oogpunt van voorzitters en directeuren hebben besturen van islamitische basisscholen in de afgelopen 25 jaar een aantal ontwikkelingen doorgemaakt. Deze ontwikkelingen speelden zich vooral af na het derde keermoment (de aanslagen van 2001).

Etniciteit

Het bestuur van alle onderzochte scholen werd sinds de oprichting gedomineerd door hetzij Turkse dan wel Marokkaanse bestuurders. De

⁶² Een Bazaar is dat ouders allerlei spullen en lekkernijen verkopen ten behoeve van een goed doel

voorzitters gaven niettemin aan het belangrijk te vinden om qua etniciteit een weerspiegeling te zijn van de leerlingenpopulatie van de school. Dat gold ook voor de twee eerste scholen; reeds in 1988 gaven de bestuurders van de eerste islamitische scholen aan geen Marokkaans islamitische of Turks islamitische basisschool, maar een ‘islamitische’ basisschool te willen zijn. Schoolbesturen hebben altijd geprobeerd een weerspiegeling te zijn van de leerlingenpopulatie, maar in de praktijk bleken Turkse bestuurders moeite te hebben om Marokkaanse bestuurders aan te trekken en de school te promoten bij Marokkaanse organisaties, en andersom gold dit evenzo voor de Marokkaanse bestuurders. En zelfs wanneer er sprake was van een gemengd bestuur, dan nog gold dat er een dominante Marokkaanse dan wel een Turkse bestuurssamenstelling was.

Vroeger had je een Marokkaans bestuur die geen relatie had met de Turkse gemeenschap. In de loop der jaren hebben we veel meer over nagedacht; we zijn ons van bewust dat we te maken hebben met andere groeperingen. We zijn ons bewust geworden van onze eigen diversiteit. Ik ben van Marokkaanse afkomst; ik ben bewust dat er op school niet alleen Marokkaanse leerlingen zijn; ik probeer mijn nationaliteit uit te schakelen; ik denk dat ik nu meer moslim ben dan Marokkaanse; dit was vroeger andersom. Meer op nationaliteit gericht. De RVT [Raad van Toezicht] bestaat uit 3 Marokkaanse [mensen] en een Somaliër, het lukt ze niet om een Turkse lid te krijgen. In de MR [medezeggenschapsraad] en ouderraad zijn dan wel Turkse ouders. We hebben eerder wel een Turks RVT-lid gehad, maar die is overleden. (D7:199-207)

Geleidelijk aan, echter, was er meer sprake van een evenwichtiger mengeling van etniciteiten in de schoolbesturen. De diversiteit van bestuurders heeft voor meer begrip gezorgd voor de verschillen tussen de moslims. Voorts voelen ouders zich bij een diverse bestuurssamenstelling meer vertegenwoordigd, wat weer bijdroeg aan toenemende ouderbetrokkenheid.

Religieuze richting

Alle voorzitters rekenen zichzelf tot de soennitische stroming. Hierin is ten opzichte van 1988 niets veranderd. Wat wel vrij snel is veranderd is dat bestuurders zich niet tot een enkele rechtsschool bleven beperken, maar binnen de uitspraken van de vier rechtsscholen (*Hanafi*, *Mâliki*, *Shâfi'i*, *Hanbali*) gingen zoeken naar invulling van de identiteit. Niettemin kunnen er tussen deze rechtsscholen belangrijke verschillen bestaan, en ook over bepaalde onderwerpen kunnen er verschillen van mening bestaan die losstaan van de rechtsscholen (zoals in het geval van de verjaardag). Meerdere respondenten gaven aan ‘*de middenweg*’ te kiezen, een begrip dat in de moderne islamitische theologie populair is⁶³, maar wat zij onder middenweg verstaan is echter verschillend. We zullen dit zien bij de beschrijving van de formele identiteit (hoofdstuk 7) en ook bij de geleefde identiteit (hoofdstuk 8).

Verjonging

Naar aanleiding van het onderzoek van de BVD in 2002 naar besturen van islamitische scholen voelde het bestuur van de koepelorganisatie ISBO zich genoodzaakt om af te treden (Jager, 2002). Dit hield verband met een van de conclusies van de BVD dat stelde dat “enkele radicaalislamitische schoolbestuursleden lijken, voortkomend uit religieuze, maar ook persoonlijke macht- en statusoverwegingen en financieel eigengewin, doelbewust een belemmering van de integratie van de islamitische minderheden in de Nederlandse samenleving na te streven” (BVD, 2002, p. 25). Het nieuwe ISBO-bestuur dat vervolgens aantrad was jonger en hoger opgeleid ten opzichte van het bestuur voor

⁶³ De *wasatiyya* (‘middenweg’)-beweging is een reactie op de radicale islamitische stromingen, en streeft naar een balans tussen geloofsleer, democratische rechtsorde en tolerantie zie hiervoor (Shavit, 2015). Het is maar de vraag of de respondenten die deze term gebruiken inhoudelijk iets weten van deze beweging.

2002. Deze bestuursverandering werd na 2002 ook zichtbaar bij de scholen.

We hebben jarenlang moeten strijden voor die burger[schap] en voor de cohesie kwestie. Dus je ziet ook, doordat media anders met je omgaat, dan moet je zelf ook goed voorbereid zijn, van jezelf en goed doordacht zijn van dingen die je doet. Die zegt kan niet zo zijn dat een voorzitter een pamflet ronddoelt en waarbij [jouw school] wordt aangekeken van “heh, wat doet zo’n voorzitter daar”, (633-637). En dat strookt niet met de gangbare ethiek in Nederland he, bepaalde waarden en normen. Bestuur weet nu precies wat ze wel kunnen en wat ze niet kunnen. Het zijn mensen die gestudeerd hebben hier en hoge functie hebben die ook weten van hoe met mensen om te gaan, met inspecteur of met ministerie om te gaan. Dus je ziet een verschuiving naar professionalisering, naar meer betrokkenheid, meer verschuiving naar mensen die weten hoe zaken lopen, hoe de zaken moeten lopen (V1:641-646).

Van gesloten naar meer open houding

Tot 2002 waren bestuurders meer naar binnen gekeerd, gericht op bescherming van de eigen identiteit, en hadden weinig contact met de omgeving. Na 2002 hebben bestuurders zich echter gericht op samenwerking met de omgeving zoals buurtverenigingen, carnavalsverenigingen, burens, wijkagent en andere scholen. Deze samenwerking zorgde voor een andere manier van denken over bepaalde identiteitszaken. Over de samenwerking met de carnavalsvereniging:

Op dit moment is er een thema op school over kleden en verkleden, of in ieder geval dat heeft met verkleden te maken, en dat heeft natuurlijk ook te maken met de carnavalstijd. Nou op een andere, op de gemiddelde, op de normale school wordt er dan verkleedpartijtjes carnaval gedaan, schminken et cetera. Dat is iets wat wij niet vieren. Bij ons op school, wij geven daar

wel een creatieve draai aan vanuit onze identiteit, je wilt kinderen wel meegeven wat kleden en verkleden betekent maar ze hoeven daar niet per se een bepaald feest voor uit te oefenen. Dan wordt er bijvoorbeeld een modeshow georganiseerd voor die kleintjes (V6:118-126).

6.5.2. Externe actor 2: Ouders

Alle respondenten gaven aan dat ouders een belangrijke rol spelen bij de identiteitsvorming van de school. Net als bij andere bijzondere basisscholen in Nederland ging het dan om kwesties als ouderbetrokkenheid en de mening van ouders over de schoolidentiteit. In het algemeen kunnen we stellen dat, net als bij christelijke scholen (Van Koeven, 2011), de meer behoudende ouders, van grotere invloed zijn. In het geval van islamitische scholen geven niet alleen de verschillen in geloofsopvattingen, maar ook etniciteit een extra dimensie aan deze discussies.

Etniciteit

Sinds de start van de twee eerste scholen is de ouderpopulatie van de islamitische scholen gedomineerd door de Turkse en Marokkaanse gemeenschap. Dit is niet veranderd en dat is ook niet verrassend. De Turkse en Marokkaanse gemeenschap zijn immers de twee grootste moslimgemeenschappen in Nederland. De instroom van nieuwe moslims uit landen zoals Somalië, Bosnië, Afghanistan en Irak heeft de islamitische scholen echter wel opnieuw tot denken gebracht:

Een paar jaar terug kwam er een grote instroom Somalische leerlingen. Die mensen namen hun eigen islamitische identiteit mee en hoe je het wendt of keert is dat weer anders dan de Marokkaanse en Turkse uitleg. Dat was wel ingrijpend. (D7: 244-246)

In de afgelopen tien jaar is de Syrische groep zichtbaar toegenomen. Welke invloed deze nieuwe soennitische moslimouders zullen hebben

op de verdere ontwikkeling van islamitische basisscholen is onderwerp van nader onderzoek.

Voorkeur interpretatie van ouders

Ouders speelden sinds de oprichting van de eerste scholen een belangrijke rol als het ging om praktische identiteitsaspecten, zoals het vieren van verjaardagen of het dragen van hoofddoek op school, het maken van afbeeldingen, de scheiding van jongens en meisjes en het gebruiken van muziek. Er lijkt bij de ouders sprake te zijn van een toenemende mondigheid. Het onderstaande voorbeeld kan dit illustreren. Een van de respondenten had in 2007, na raadpleging van een aantal geleerden in Nederland besloten om wel verjaardagen op school te vieren. Een groot aantal ouders konden zich echter niet vinden in de theologische onderbouwing van deze beslissing. Het bestuur heeft vervolgens noodgedwongen zijn beleid bijgesteld:

Om concreet te zijn had men [het bestuur] ervoor gekozen dat er de mogelijkheid moest worden geboden om verjaardagen in sobere verschijning te vieren, door iets aan de kinderen te laten uit delen. Maar toch waren er op een aantal scholen vrij veel ouders die zich daar niet in konden vinden. Ze dachten van: we sturen ons [kinderen] naar islamitische school en we willen eigenlijk niks met verjaardagen te maken hebben. Als dat bepaalde aantallen heeft bereikt... als er onrust binnen de school is, heeft men [bestuur] toch gekozen om daar toch weer van af te wijken. (V5:140-147)

Hoezeer ouders uitgesproken kunnen zijn in hun opvattingen, en daar consequenties aan verbinden, blijkt uit het feit dat, naar aanleiding van dit verjaardagincident, meer dan 30 tot 40 ontevreden ouders vertrokken van die school, omdat zij deze niet islamitisch genoeg vonden. Een deel van deze leerlingen ging naar een andere islamitische basisschool in de buurt en een ander deel ging naar een niet-islamitische basisschool. Dat laatste mag verbazingwekkend zijn voor ouders die juist een striktere vorm van islam voorstonden, maar zij hanteerden een eigen logica: voor hen was het makkelijker aan hun

kinderen te verantwoorden dat iets on-islamitisch was als dat plaatsvond op een niet-islamitische school, dan als het gebeurde op een islamitische school. Het ging hun daarbij niet alleen om de verjaardagen; zij stoorden zich ook aan het feit dat het middaggebed niet werd verricht en de moslimgroepsleerkrachten zelf godsdienstlessen gaven in plaats van gekwalificeerde godsdienstleraren. De verjaardagkwestie was voor hen blijkbaar de druppel.

Het tegengestelde gebeurde ook: bij een andere school hebben ouders, die vonden dat de school te streng was, er in 2012 voor gezorgd dat het bestuur zijn beleid versoepelde:

Bepaalde groepen ouders zijn weggegaan, met name Turkse ouders. Die waren het niet eens met de godsdienstige opvoeding van de kinderen; [zij vonden dat] die [school] de kinderen meer ging vervreemden van hun eigen culturele goed die ze hadden. Ze zeiden ook letterlijk: dit is een Arabische school. Daardoor gingen heel veel Turkse [ouders] weg uit protest.

B: Waarom Arabische school?

Vanuit de godsdienstige vorming van de kinderen [bezien]: die Turkse mensen hebben een andere manier van opvoeden en godsdienstige vorming dan Arabische landen. Dat is soms heel verschillend van elkaar. En als je dan niet meebuigt, niet mee wilt helpen, niet mee wilt doen, dan zie je inderdaad ouders die hier in de omgeving hun kinderen niet naar school brengen. Dat is ook een manier van wakker geschud worden. De ouders die nemen hun kinderen weg, hoe komt dat, hè? Zelfreflectie toepassen. En dat is denk ik ook met heel veel andere islamitische scholen gebeurd. Waar je zelf ook gaat navragen van wat gaat goed wat gaat minder goed en hoe kan ik zorgen dat het beter gaat. (V1:229-242)

Scholen hebben tot op heden weinig te maken met ouders met een niet-soennitische achtergrond, zoals sjiieten en eventueel christenen. In de toekomst is te verwachten dat de leerlingenpopulatie meer divers wordt. Hoe gaan islamitische scholen hier mee om? Kunnen zij leren van het diversiteitvraagstuk waarmee christelijke scholen sinds de tachtiger jaren te maken hebben?

Ouderbetrokkenheid

Het laatste voorbeeld toont onverlet dat de mondigheid van de ouders zich vooral lijkt te richten *tegen* een soepeler beleid dat sommige islamitische basisscholen voorstaan. Sommige ouders eisen van de leerkrachten dat zij zich representatief gedragen en kleden.

Respondenten geven aan dat bepaalde ouders hoge verwachtingen hebben ten opzichte van islamitische lessen. Zij verwachten dat de school zich meer toelegt op theologisch onderricht, zoals bijvoorbeeld gebeurt op een *Madrasa* of Qur'ânschool.

Andere ouders hebben weer specifieke verwachtingen ten aanzien van het taalonderwijs: Marokkaanse ouders willen Arabische lessen en de Turkse ouders willen Turkse lessen. Sommige ouders willen in het weekend extra Qur'ânlessen terwijl dit niet de taak is van de school. Zij laten zich kritisch uit over de muzieklessen, het maken van afbeeldingen van levende wezens en vieringen op school. Zij vragen de school om jongens en meisjes in de klas uit elkaar te plaatsen.

Respondent (D6) geeft het volgende als voorbeeld:

Een aantal jaren geleden was de Ibni Sina [school] bezig om thema boerderij te behandelen voor de onderbouw. Dus wat had een leerkracht gedaan, die had van plastic beestjes een kinderboerderij van gemaakt, dus met kleine schaapjes en met koetjes en paardjes [en] er zat ook een varkentje bij. Een ouder ziet dat en die wordt helemaal hysterisch en die zegt “wat is dit voor een islamitische school en wat doet die varken hier?” De juffrouw probeert het uit te leggen, maar kan niet tot die ouders doordringen, maar die leerkracht begint emotioneel te worden

en gaat huilen en kan het niet goed verwoorden. En loopt dan naar boven komt naar mij toe; Meester ik heb hier een conflict met een ouder wat moet ik hier nou mee? Ik heb gezegd: de volgende keer moet je dat niet zelf oplossen, stuur zulke ouders gewoon naar mij toe en ik zal dan één vraag stellen: wie heeft dat varken geschapen? We mogen het niet eten maar je mag het wel laten tonen aan de kinderen en een speelgoedje dat heeft totaal geen betekenis. (D6:263-274)

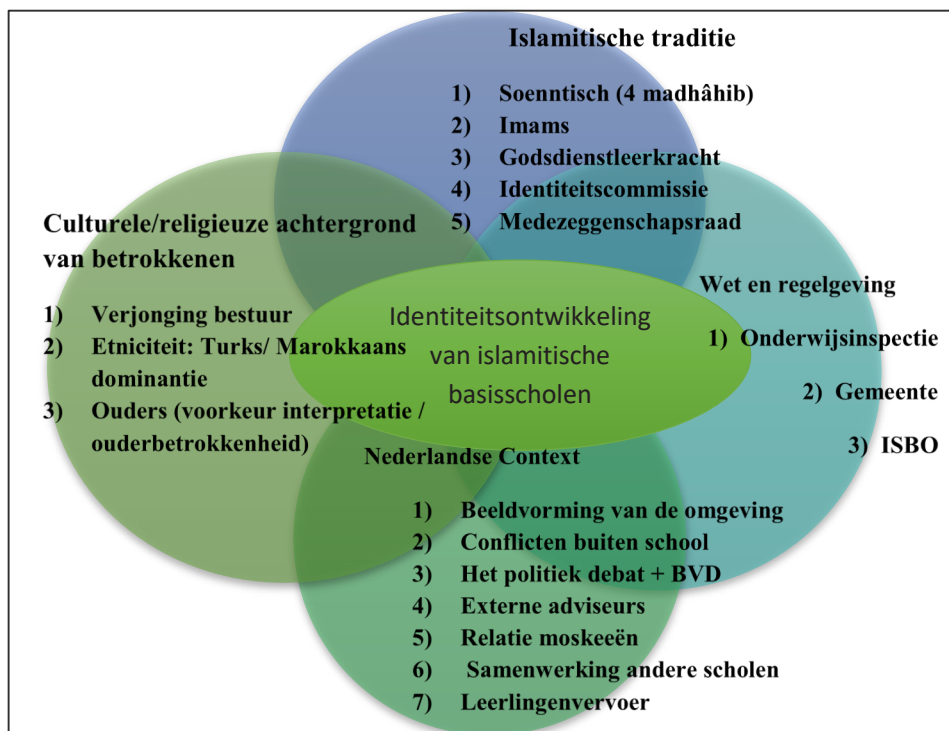
Volgens een respondent zijn de ouders van tegenwoordig veel meer betrokken dan ouders in de beginjaren. In de beginjaren konden de meeste ouders het Nederlands niet spreken, nu worden sommige ouders zelfs ingezet als leesmoeders. Ouders zijn op school vertegenwoordigd in de ouderraad. Op sommige scholen bestaat de ouderraad uit een vaderraad en een moederraad die apart opereren in hun bijdrage aan de identiteitscommissie en medezeggenschapsraad, of in de organisatie van bijvoorbeeld feesten en vieringen, het gebed, het overblijven, toezicht op schoolplein, of het organiseren van bazaars.

Verder vinden scholen het belangrijk dat wat de leerling op school leert ook thuis ondersteund wordt. Hier speelt bij sommige respondenten de opvatting dat ouders niet zouden weten hoe zij de kinderen islamitisch moeten op voeden.

Ik merk wel dat thuis vaak niet zo veel gebeurt, maar ja dat is buiten mijn macht. Het gebed bijvoorbeeld, als dat thuis niet gebeurt, dan kunnen we weinig doen. We zouden de ouders meer erbij kunnen betrekken. (D7:261-263)

Vanuit dit gedachtegoed organiseren bepaalde scholen cursussen en koffieochtenden voor ouders om hen hierover bij te praten. De ouderraad speelt hierbij een belangrijke rol.

De bovenstaande (f)actoren kunnen samenvattend als volgt worden weergegeven in een grafiek.



Grafiek 2: Externe (f)actoren die een rol spelen bij de identiteitsconstructie van islamitische basisscholen in Nederland

6.6.Conclusie

Identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen een ander dynamiek

In dit hoofdstuk is, aan de hand van halfgestructureerde interviews en schooldocumenten weergegeven welke externe (f)actoren volgens bestuurders en directeuren een rol hebben gespeeld bij de

identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen tussen 1988 en 2013.

Uit de analyse van de externe (f)actoren blijkt dat de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen een dynamiek heeft die anders is dan bij christelijke scholen in Nederland. We zagen hiervoor al dat de ontkerkelijking, secularisatieproces, rationalisering, individualisering, schoolvereniging belangrijke factoren zijn geweest die christelijke scholen hebben beïnvloed. Het valt op dat bestuurders en directeuren van islamitische basisscholen deze belangrijkste externe factoren die christelijke scholen hebben beïnvloed, niet noemen. Ook de invloed van omringende scholen, bij christelijke scholen een belangrijke externe factor, speelt bij islamitische scholen nauwelijks een rol. Niettemin zijn er enkele externe factoren die christelijke en islamitische scholen wel gemeenschappelijk hebben, namelijk de rol van de ouders, de kerk/moskee, en beeldvorming.

De bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen

In dit onderzoek blijkt dat de hoofdfactoren die de verandering in identiteit van islamitische basisscholen tussen 1988 en 2013 hebben gedomineerd onder te verdelen zijn in: a) de islamitische traditie, b) wet- en regelgeving, c) Nederlandse context en d) de culturele/religieuze achtergrond van betrokkenen.

Het bijzondere kenmerk van identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen heeft natuurlijk te maken met hoe islam geïnterpreteerd wordt door verschillende actoren, die allemaal een eigen culturele/religieuze achtergrond hebben, zoals de bestuurders, directeuren, ouders en imams en hoe zij de islamitische identiteit in de praktijk handen en voeten geven. Hierin zijn enkele veranderingen tot stand gekomen.

In eerste instantie zijn de imams die in het begin stichters en docenten waren van scholen fysiek niet meer onderdeel van personeel nog van

het bestuur. Er is duidelijk een verschuiving te constateren van de invloed van imams die in eerste instantie op school fysiek aanwezig waren en in de loop der tijd op alle scholen geen directe rol meer hebben. Ook zien we dat scholen zich duidelijk meer richten op imams/geleerden die de Nederlandse context kennen in tegenstelling tot de beginjaren waarbij bestuurders voor advies geleerden in het buitenland raadpleegden. Ondanks deze ontwikkeling kunnen we niet spreken van een volledige afwezigheid. Uitspraken van imams/geleerden blijven een rol spelen bij het bepalen van bepaalde beleidsregels.

Voorts zien we dat schoolbestuurders die in de beginjaren enkel vanuit een *madhhab* de identiteit van de school vormden steeds flexibeler zijn geworden en de interpretatie van meerdere *madhahib* in acht nemen. Deze flexibiliteit heeft aan de ene kant te maken met de leerlingenpopulatie die uit verschillende nationaliteiten bestaat en aan de andere kant de wet op het onderwijs die de schoolbesturen voorschrijft om samen te werken binnen een koepelorganisatie. Hiervoor is in 1990 de ISBO in het leven geroepen. Mede dankzij deze wet- en regelgeving hebben moslims met verschillende achtergronden met elkaar leren samenwerken. Deze ontwikkeling heb ik als eerste keermoment aangemerkt. De ISBO is namelijk een belangrijk platform geworden waarbij moslims met verschillende etnische achtergronden gebruik hebben kunnen maken van elkaars expertise. Deze mogelijkheid wordt echter volgens mij, anno 2019, nog niet goed genoeg ingezet. De krachten kunnen veel beter gebundeld worden om inhoudelijk met elkaar op allerlei terreinen samen te werken. Er ligt veel te winnen om met elkaar nationaal en internationaal te werken aan islamitisch pedagogiek toegespitst op de Nederlandse context.

Een ander bijzonder kenmerk van de identiteitsontwikkeling is ongetwijfeld de politieke discussie over (on)wenselijkheid van islamitische basisscholen in Nederland en internationale gebeurtenissen waarbij moslims betrokken waren. Deze discussie heeft verregaande invloed gehad op hoe beleidsmakers omgaan met islamitische

basisscholen. Twee keermomenten hebben hier een belangrijke rol in gespeeld: het tweede keermoment 1991, toen islamitische basisscholen onderdeel werden gemaakt van politiek debat, en het vierde keermoment van 2001 na de aanslagen van 11 september. Dat leidde onder andere tot onderzoeken naar deze scholen door de Binnenlandse Veiligheidsdienst (2002) en Onderwijsinspectie (2002 en 2003). Regels voor het stichten van een nieuwe school werden verzwaard, de bijdrage voor leerlingenvervoer door de gemeente werd aangepast en scholen werden voortaan ook geïnspecteerd op burgerschapsvorming.

Mede vanwege deze maatschappelijke druk voelden islamitische basisscholen de noodzaak om meer duidelijkheid te verschaffen over hun werkzaamheden en identiteit, en zijn zij een opener en transparanter beleid gaan voeren. De ondersteunende en richtinggevende houding van de Onderwijsinspectie verandert na 1991 in een meer zakelijke controlerende rol. Door de politieke druk na het vierde keermoment in 2001 heeft de Onderwijsinspectie zelfs het godsdienstonderwijs geïnspecteerd en de ISBO-opdracht gegeven om een godsdienstmethode te ontwikkelen. Verder is vast te stellen dat de onwelwillende bestuurders op gemeentelijk niveau niet echt meewerken bij de toewijzing van adequate huisvesting. De druk die op de scholen werd uitgeoefend hebben ervoor gezorgd dat islamitische basisscholen een zelf-reflectieve pedagogische aanpak hebben ontwikkeld. Uit dit onderzoek blijkt echter dat sommige respondenten niet bewust genoeg zijn van de pedagogische opdracht die de scholen hebben.

Voorts heeft de politieke discussie ertoe bijgedragen dat islamitische scholen zijn getransformeerd in scholen die sterker gericht zijn op samenwerking en openheid met de omgeving buiten de scholen in tegenstelling tot de eerste jaren die getypeerd worden als naar binnengetrokken en gerichte bescherming van eigenheid, weinig transparant, angstig om op te komen voor de eigen mening. Dit heeft enigszins te maken met de verjonging van het bestuur ten gevolge van de politieke druk. Deze jonge bestuurders begrijpen de Nederlandse

context beter dan de eerste bestuurders en geven aan bij het ontwikkelen van beleid rekening te houden met deze context. Daarbij wordt belang gehecht aan samenwerking met die omgeving, mits dit wel gebeurt binnen de eigen levensbeschouwelijke kaders. De schooluitwisselingsprogramma's met niet islamitische scholen met name met vergelijkbare christelijke scholen is volgens mij voor veel personeel en leerlingen leerzaam en levert een bijdrage aan een beter bewustzijn in deze samenleving voor beide partijen. Pas na 2001, het vierde keermoment, zijn samenwerkingen tussen islamitische basisscholen en andere scholen in de buurt tot stand gekomen. In dit onderzoek blijkt dat islamitische scholen tussen 1988 en 2013 hier weinig initiatief hebben genomen. Ook hier ligt een opdracht voor de scholen om dit verder uit te werken. Een punt van kritiek is dat de meeste bestuurders geen pedagogische achtergrond hebben.

Sinds 2013 is de berichtgeving aanzienlijk positief te noemen. Dit heeft voor een belangrijk deel te maken met de hoge resultaten die zij in deze jaren scoren voor de eindtoets van groep 8. Ondanks deze verandering zal de negatieve berichtgeving over islam en moslims hoogstwaarschijnlijk nog wel enige tijd doorgaan. Scholen zullen hier last van blijven ondervinden. Ik adviseer scholen mediatraining te volgen zodat men hierop voorbereid kan zijn en ervoor te zorgen dat de school zelf zo min mogelijk negatief wordt beïnvloed hierdoor. Het ontwikkelen van een cursus pedagogische didactiek gericht op sociale cohesie en terrorisme dat gelinkt wordt met islam is volgens mij nuttig.

Ouders zijn sinds 1988 meer divers, spreken het Nederlands beter en zijn vrij mondig. Ook kunnen we stellen dat de betrokkenheid van de ouders groot is. Behoudende ouders laten vaker van zich horen waardoor de identiteit van de school zich daarop afstemt. Dit zorgt vaak voor een conservatiever identiteitsbeleid.

Nu in beeld is gebracht welke externe (f)actoren een rol hebben gespeeld bij de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen is een beschrijving van de interne dynamiek toepasselijk.

7. Interne Actoren

7.1. Inleiding

In hoofdstuk 5 is uitvoerig beschreven welke externe (f)actoren de islamitische schoolidentiteit hebben beïnvloed. Er is gekeken naar de (f)actoren die zich buiten de grenzen van de school bevinden. In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de interne actoren die de interne dynamiek bepalen (hoofdstuk 8).

Met de interne dynamiek wordt datgene beschreven wat zich dagelijks binnen de fysieke grenzen van het schoolgebouw afspeelt. De belangrijkste interne factor is ongetwijfeld de formele identiteit. Deze wordt in het volgende hoofdstuk weergegeven. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de andere interne factor: de mensen, ofwel actoren. Bij interne actoren valt te denken aan hoe de directeur, leerkrachten, leerlingen, identiteitscommissie, maar ook de conciërge en de interne begeleider dagelijks op school handelen. De bestuurder, ouders of imam zijn dus nadrukkelijk geen interne actoren omdat zij onregelmatig of sporadisch te maken hebben met het dagelijkse schoolleven, en zij zijn om die reden aan bod gekomen in het hoofdstuk over externe actoren. Bestuurders en imams waren in de eerste jaren weliswaar voor een redelijk korte periode interne actoren, maar daarna waren zij al snel te classificeren als externe actoren.

Hier moet zekerheidshalve nogmaals worden benadrukt dat deze (f)actoren worden besproken vanuit de optiek van de bestuursvoorzitters, directeuren en de formele identiteitsdocumenten. Dit onderzoek kan daarom als aanvullend worden gezien op dat van Beemsterboer die een soortgelijk onderzoek heeft verricht op basis van de opvattingen en ervaringen van *leerkrachten* (Beemsterboer, 2018) en van een artikel van mij waarin ik onderzoek heb gedaan naar opvattingen en ervaringen van *oud-leerlingen* (Budak, 2012).

Bij de identiteitsconstructie van de school spelen met name vijf interne actoren een rol. De directeur, de godsdienstleerkracht, de leerkrachten,

de leerlingen en de identiteitscommissie. Hieronder worden de opvattingen van de respondenten betreft deze actoren beschreven.

7.1.1. Actor 1: De directeur

De directeur is de hoofdverantwoordelijke voor naleving en handhaving van de schoolidentiteit. In deze functie kunnen we enkele ontwikkelingen waarnemen gedurende de eerste 25 jaar van het bestaan van islamitische basisscholen.

Een eerste ontwikkeling is dat steeds meer scholen een moslimdirecteur aanstellen. Bij de start van de twee eerste scholen in 1988 waren beide directeurs niet-moslims en van Nederlandse komaf. De bestuurders van de eerste islamitische basisscholen konden namelijk geen gekwalificeerde directeurs vinden die tevens moslim waren. Overigens is het nog steeds lastig om überhaupt een goede (moslim)directeur te vinden.

Volgens sommige respondenten staat de identiteit van de school bij elke teamvergadering standaard op de agenda. Wanneer de directeur geen moslim is, ziet het bestuur er extra op toe of de islamitische identiteit in de dagelijks praktijk op school wordt nageleefd. Het gaat meestal om smalle identiteitsaspecten zoals de organisatie van het gebed, kledingvoorschriften, vieren van feesten en de versiering van het gebouw met Qur'ânteksten. De directeur wordt gezien als de bewaker van de identiteit. Volgens (D7) is de identiteit van een islamitische school alleen te waarborgen als je een belijdende moslimmanager hebt, want dit komt niet alleen de identiteit ten goede maar ook het onderwijs. De respondenten die zelf moslim zijn, zijn daarentegen van mening dat een niet-moslimdirecteur de islamitische identiteit niet optimaal vorm kan geven omdat hij/zij de 'feeling' met de levensbeschouwelijke identiteit van de school zou missen. De nodige islamitische kennis zou bij deze directeur ontbreken waardoor hij/zij afhankelijk is van de godsdienstleerkracht of identiteitscommissie.

Hij/zij zou niet weten wanneer te kunnen bemoeien, ingrijpen of een voorstel te kunnen maken om de identiteit verder te ontwikkelen:

Ik bid als directeur altijd met de leerlingen. Hoe kun je van een niet-moslim vragen om de identiteit vorm te geven? Dit is onrealistisch. Net als je mij vraagt om een pc [protestants-christelijk-identiteit vorm moet geven aan een christelijke school, dat zou ik ook niet kunnen doen. Als je dit vraagt dan vraag je om problemen (D7:30-33).

Deze stelling staat echter in contrast met de ervaringen van de besturen van de twee eerste scholen. Zij gaven aan dat zij een goede samenwerking hadden met de niet-moslimdirecteuren en tevreden waren hoe de identiteit van de school vorm kreeg. Verder gaf één van de respondenten aan niet tevreden geweest te zijn over een moslimdirecteur die zij hadden aangesteld. Het succes van de school lag blijkbaar niet altijd aan de overtuiging van de directeur maar ook aan diens professionaliteit. Niet de religieuze achtergrond van de directeur is bepalend maar meer de managementkwaliteiten, onderwijsvisie, bevoegdheid en engagement met de school.

De situatie van een al dan niet moslimdirecteur heeft gevolgen voor zijn beslissingsbevoegdheid over de schoolidentiteit. Vroeger lag deze bevoegdheid bij imams, bestuur of godsdienstleerkrachten. Tegenwoordig beslist voornamelijk de directeur in samenspraak met de godsdienstleerkracht, identiteitscommissie en de medezeggenschapsraad. Bij scholen waar de directeur niet moslim is, ligt de beslissingsbevoegdheid echter nog steeds bij het bestuur. Dit heeft te maken met het waarborgen van de islamitische identiteit. De ontwikkeling die we kunnen waarnemen is dat besturen die een moslimdirecteur hebben sneller geneigd zijn het beleid volledig aan die directeur over te laten, maar niet altijd tevreden zijn met de geleefde identiteit.

7.1.2. Actor 2: Godsdienstleerkracht

De godsdienstleerkracht heeft sinds 1988 tot heden binnen de islamitische basisscholen een prominente rol. De godsdienstleerkracht is niet alleen een vakleerkracht maar ook een vraagbak voor personeelsleden, ouders, leerlingen en in de meeste gevallen ook voor directie en bestuur in relatie tot de islamitische identiteit van de school. De directeur volgt vaak het advies van de godsdienstleerkracht op. De godsdienstleerkracht onder een niet-moslimdirecteur is volgens (D3) echter voornamelijk gefocust op het geven van godsdienstlessen en komt niet toe aan nieuw beleid voor verdere ontwikkeling van de identiteit op school. Deze stelling is in tegenspraak met wat ik heb meegemaakt en heb kunnen observeren. In veel situaties, zeker bij scholen waar de directeur een niet-moslim betreft speelde de godsdienstleerkracht juist vaak de belangrijkste rol als het om identiteit van de school gaat. Niet alleen de levensovertuiging van de directeur is bepalend maar ook de rol die de godsdienstleerkracht op school opeist, is hier bepalend.

De godsdienstleerkracht wordt op alle islamitische basisscholen ook ingezet om leerkrachten en ouders te informeren over allerlei onderwerpen rondom islam en de identiteit van de school (D3:181-184). Het kennisniveau en de communicatievaardigheden van de godsdienstleerkracht zijn twee bepalende factoren voor de autoriteit van de godsdienstleerkracht. De godsdienstleerkracht is bij alle scholen tevens een vast lid in de identiteitscommissies.

Respondenten zijn zich bewust van de prominente rol van de godsdienstleerkracht en daarom zijn zij van mening dat de godsdienstleerkracht een gedegen theologische bagage dient te hebben, maar ook in staat moet zijn om de theologie te integreren in de maatschappelijke vraagstukken die zich aandienen. Zo heeft de godsdienstleerkracht volgens (V1) ook de taak om de leerlingen zich

ervan bewust te maken dat zij zich niet hoeven te verantwoorden voor terroristische aanslagen:

Het is de taak van de godsdienstleerkrachten om daar een zodanige draaiing te geven dat de kinderen zich in deze westerse maatschappij kunnen, ja, vrij kunnen uiten. Het moet niet zo zijn dat moslims over wat in wereld gebeurt verantwoordelijk moeten stellen. Maar het is juist de taak om over te praten en te kijken wat zijn de oplossingen ervoor en niet zo zeer in de verdediging in te gaan of worden onderdrukt. Maar in ieder geval wat eigenlijk kinderen heel vaak bezighoudt is wat kinderen in de media zien en te horen is. En dat wordt natuurlijk meegenomen naar school en dat moeten de godsdienstleerkrachten wel rekening mee houden (V1:95-102).

De pedagogische en didactische competenties van de godsdienstleerkracht zijn sinds de oprichting van de islamitische scholen onderwerp van discussie. Met name na de inspectierapporten van 2002 en 2003 waren deze onderwerp van kritiek, maar deze kritiek heeft ook geleid tot positieve veranderingen.

Bij de start van de twee eerste scholen werd het godsdienstonderwijs verzorgd door imams. Vaak waren dit onbevoegde leerkrachten. S1 vond de lessen achteraf gezien pedagogisch en didactisch ook niet verantwoord. Hun lessen werden vrij streng gegeven, soms zelfs met de stok in de hand. Daardoor kwamen er regelmatig klachten:

Nou, we hebben een tijd zo gedaan. Maar die had niets met ons curriculum te maken. Die had eigen idee van lesgeven, met stok in de hand en dan hop “ik ben hier de baas”. En dan iedere keer kreeg ik dus de leerkrachten op mijn kop, van “ja maar, meneer zo kan het niet hee! Want die meneer loopt met een stok in z'n hand in de klas”. Ik moest maar steeds tegen de imam zeggen a.u.b. geen stok.” Ja die luisteren niet: “ik moet hun baas blijven” [was dan het antwoord van de imam]. Dat is maar een paar maanden gebeurd. Daarna hebben we weer

imams gewisseld. Geprobeerd met wat jonge imams te doen.
Ook weer niet gelukt (S1:458-464).

Een ander voorbeeld van pedagogisch onverantwoord handelen is dat een van de godsdienstleerkrachten videobeelden vertoonde van Israëliische soldaten die Palestijnen martelden, uit hun huis wegjaagden en vermoordden. Ondanks dat deze beelden van allerlei documentaires en journaalfragmenten kwamen werd deze pedagogisch onverantwoorde les door een groepsleerkracht als klacht aan de Onderwijsinspectie doorgegeven. Het bestuur werd ter verantwoording geroepen. Dit leidde uiteindelijk tot schorsing van de godsdienstleerkracht (V2:407-437). Deze voorbeelden laten zien dat de Onderwijsinspectie zich niet onterecht zorgen maakte over sommige leerkrachten.

Het vinden van een goede godsdienstleerkracht is voor veel scholen nog steeds een probleem. Er zijn weinig gekwalificeerde en bekwame leerkrachten die zowel de Nederlandse taal, de onderwijsdidactiek en de islamitische theologie goed beheersen. Bij langdurige ziekte van de godsdienstleerkracht ontstaat er ontevredenheid onder ouders, wat zorgt voor onrust op school. Het onderstaande voorbeeld illustreert hoe belangrijk deze kwalificaties zijn.

Bij een van de schoolbesturen was er sprake van langdurige ziekte van de godsdienstleerkracht. Het schoolbestuur heeft na veel zoeken geen geschikte kandidaat gevonden. Tijdens deze zoektocht werd in 2002 de SLO & ISBO-godsdienstmethode gelanceerd. Volgens deze methode zouden alle moslimgroepsleerkrachten uit de methode gewoon les kunnen geven. Om het probleem van de langdurige ziekte van de godsdienstleerkracht op te lossen besloten zij geen nieuwe vakleerkracht aan te nemen en alle moslimleerkrachten vanuit de SLO & ISBO-methode les te laten verzorgen. In de praktijk bleek dat veel groepsleerkrachten de theologische bagage niet hadden waardoor zij soms in verlegenheidsituatie kwamen omdat sommige kinderen meer wisten dan zij. Het bestuur concludeerde vervolgens dat niet alle

moslimleerkrachten in staat bleken om godsdienstlessen te geven en ging weer over tot het werven van gekwalificeerde godsdienstleerkrachten.

Tegenwoordig zijn er leerkrachten met een Pabodiploma en leerkrachten die een universitaire opleiding in islamitische theologie hebben afgerond. In 1995 is Hogeschool InHolland zelfs met de lerarenopleiding Islamgodsdienst gestart die godsdienstleerkrachten voor het VO (Voortgezet onderwijs) en BO (Basisonderwijs) afleverde. Mede dankzij de godsdienstleerkrachten die bij Inholland hebben gestudeerd is er op sommige scholen een “*professioneler cultuur*” ontstaan (V1:47). Hogeschool InHolland heeft in 2017 echter besloten om de lerarenopleiding islamgodsdienst af te bouwen. Hierdoor ontstond echter een dilemma voor islamitische basisscholen. De Onderwijsinspectie vraagt scholen om pedagogisch, - didactisch bekwame leerkrachten in dienst te nemen terwijl deze in Nederland nergens werden opgeleid. Hoewel de lerarenopleiding van de IUA nog niet is geaccrediteerd streeft zij deze maatschappelijke behoefte te voorzien.

7.1.3. Actor 3: Leerkrachten

De derde actor die de interne dynamiek bepaald zijn de leerkrachten. De leerkracht geeft immers ‘door zijn persoon, kennis en ervaring ‘kleur’ aan het onderwijs’ (Bakker & Rigg, 2004, p. 11). De leerkracht is ongetwijfeld een belangrijke actor bij de totstandkoming van de identiteit van de school. Om deze reden is het belangrijk om inzicht te krijgen in de opvattingen van bestuurders en directeuren betreft de leerkracht.

Bij de start van de twee eerste islamitische basisscholen waren er nauwelijks moslimleerkrachten aanwezig. Zelfs tot het jaar 2016 was er volgens onderzoek weinig moslimpersoneel (Dronkers, 2016, p. 16). Dit werd door onderzoekers gezien als een van de belangrijke obstakels

om de ideale islamitische atmosfeer te kunnen realiseren op islamitische scholen. Om deze reden is de ontwikkeling van islamitische scholen beduidend anders dan die van christelijke scholen. Binnen de christelijke scholen in Nederland is de leerlingenpopulatie en leerkrachtencorps sinds eind jaren '60 van de 20^{ste} eeuw sterk veranderd. Scholen hadden eerst te maken met leerkrachten die verbonden waren met de kerk en met leerlingen van ouders die ook aangesloten waren bij dezelfde kerk. Dat is inmiddels voor vele scholen niet meer het geval. De belangrijkste identiteitsvraag die christelijke scholen zich nu stellen luidt: "hoe construeer je een christelijke schoolidentiteit als leerkrachten en leerlingen een andere levensbeschouwelijke opvatting hebben"? Islamitische scholen hebben een omgekeerde ontwikkeling meegemaakt: zij zijn gestart met moslimleerlingen en voornamelijk niet-moslimleerkrachten.

Sinds kort is daar echter verandering in gekomen. Veel van de nieuwe leerkrachten zijn zelf leerling geweest op een islamitische basisschool. Tegenwoordig hebben sommige islamitische basisscholen geen, of slechts enkele niet-moslimleerkrachten.

De ideale moslimleerkracht zou volgens respondenten moeten voldoen aan de volgende eisen;

- Bewust zijn van de islamitische identiteit (D5:24)
- Betrokken en gedreven zijn en intrinsiek een bijdrage willen leveren aan de identiteitsontwikkeling (V2:504-506)
- Handelen vanuit islamitisch pedagogische uitgangspunten dat verankerd is in het dagelijks handelen van de leerkracht (D3:133)
- Kinderen op hun moslim-zijn aanspreken (V4:49)
- Als rolmodel functioneren voor de leerlingen (D6:70), (D8:390)
- Dat leraren elkaar onderling aanspreken op gedrag en houding wanneer het nodig is (D6:100)

Volgens (D6) was het vroeger erg lastig om aan goede leerkrachten te komen, omdat het imago van islamitische scholen niet goed was. Sommige scholen moesten het doen met leerkrachten die bijna nergens

anders een baan konden krijgen. Tegenwoordig is er ook goed geschoold islamitisch geïnspireerd personeel die vanuit hun islamitische traditie een bijdrage leveren aan de identiteitsontwikkeling van de kinderen. Onder hen zijn zelfs “*hbo-plusleerkrachten*” (D4:616).

In de afgelopen jaren hebben scholen bewust moslimleerkrachten aangenomen (V3:350). Zij zijn jong, gedreven en gepassioneerd, en voor een deel van hen is de islamitische identiteit niet iets wat wordt voorgeschreven maar wordt beleefd. Ze weten waarover ze het hebben en durven dingen uit te voeren. De komst van deze nieuwe moslimgroep leerkrachten heeft volgens alle respondenten de identiteit van de school vooruitgeholpen. Volgens (V1) is het niet meer nodig om regels te controleren omdat de groepsleerkrachten zelf deze regels beleven zoals kledingvoorschriften en de omgangregels. Wanneer deze gedreven en belijdende moslimleerkrachten niet dezelfde interpretatie hebben als de formele identiteit, en dat is het geval, ontstaat er een interne discussie wat kan leiden tot herziening van het identiteitsbeleid van de school. Om deze reden zijn respondenten niet alleen lovend over de inzet van moslimleerkrachten. Zij geven aan dat vroeger de niet-moslimleerkrachten alles aannamen van het bestuur, zij hadden immers geen islamitische achtergrond. Met de komst van moslimleerkrachten zijn andere problemen ontstaan. Respondenten klagen bijvoorbeeld over het feit dat sommige moslimleerkrachten weinig over de islam weten, niet belijdend zijn en weer anderen andere opvattingen hebben dan het bestuur en de directie. Dit vraagt een andere aanpak voor bestuur en directie. Alleen leerkrachten in dienst nemen die op een lijn staan met het bestuur is immers onmogelijk.

De BVD gaf in haar onderzoek aan dat de kans bestond dat wanneer in de toekomst het aantal moslimleerkrachten zal toenemen zij verdere maatschappelijke afzijdigheid zullen versterken (BVD, 2002, p. 26). Uit dit onderzoek blijkt weinig redenen te zijn voor de zorgen die de BVD in haar rapport uitte.

Daarnaast zijn er 10 islamitische scholen waarbij het bestuur gekozen heeft om 50% moslim en 50% niet-moslimleerkrachten in dienst te nemen. Vanuit onderwijskundige redenen en maatschappelijke verantwoordelijkheid kiezen zij er bewust voor om ook te werken met niet-moslimleerkrachten zodat de kinderen in aanraking komen met niet-moslims:

We doen niet, niets in strijd met de islam maar vanuit onderwijskundige redenen moeten we natuurlijk goede keuzes maken. We kiezen ervoor om met niet-moslimleerkrachten te werken om de kinderen niet van de maatschappij af te zonderen. We leven in een land waar niet-moslims wonen. De leerlingen moeten in aanraking komen met niet-moslims, wij nemen onze verantwoordelijkheid, vanuit maatschappelijk oogpunt nemen we niet-moslimleerkrachten in dienst. Wettelijk hoeft het niet, ook vanuit ideale islamitische situatie zouden we moeten kiezen alleen voor moslimleerkrachten, maar wij kiezen vanuit maatschappelijke verantwoordelijkheid ervoor om niet-moslimleerkrachten in dienst te nemen (D7:226-234).

Verder zijn er leerkrachten die zich er onvoldoende bewust van zijn dat ze voor een islamitische basisschool werken. Wanneer scholen deze type leerkrachten aannemen komen zij regelmatig in conflict en is de ideale schoolidentiteit niet te realiseren. Deze conflicten leiden namelijk vaak tot een onaangename pedagogische sfeer. Een ander obstakel voor de ontwikkeling van de ideale schoolidentiteit is de vele personeelwisselingen bij sommige scholen.

Alle personeelsleden krijgen bijscholing over islam. Volgens (V3) worden niet-moslimleerkrachten extra geïnstrueerd en moet er extra scholing voor hen worden georganiseerd. Dit kost veel tijd en geld (V3:353-354). Vroeger kregen leerkrachten af en toe lessen over de islam, of kregen ze artikelen mee om te lezen. Tegenwoordig krijgen leerkrachten, zowel moslim als niet-moslim, bijscholing

over de identiteit van de school door professionele organisaties.⁶⁴ De focus van deze scholing is gericht op achtergrondinformatie betreffende de identiteit van de school en de ouders zodat leerkrachten beter kunnen functioneren op een islamitische basisschool.

7.1.4. Actor 4: Leerlingen

Hoewel de leerlingen geen directe beleidmakers zijn behoren zij tot de actoren die de identiteit van de school een kleur geven. In eerste instantie speelt de culturele en religieuze achtergrond van de leerlingen een rol bij de keuze van een bepaald identiteitsbeleid. Leerkrachten handelen bewust en onbewust afgestemd op de groep in de klas.

Etnisch-bepaalde religieuze diversiteit

De overgrote meerderheid van de leerlingen op islamitische basisscholen heeft sinds de start van de scholen een Marokkaanse en Turkse achtergrond. Vrijwel alle leerlingen zijn moslim. Eerder zagen we dat er met name na 1991 grote groepen Irakezen, Bosniërs en Somalische leerlingen zijn bijgekomen. De komst van deze nieuwe groepen moslims heeft scholen doen na denken over de schoolidentiteit:

Ook binnen de moslims heb je verschillen, bijvoorbeeld kinderen die van huis uit niets doen aan hun identiteit, maar ook sjiitische kinderen die anders zijn dan de meerderheid. Je moet differentiëren en bewust zijn (D7: 46-48).

⁶⁴ Een van deze scholingen is de DIO (Docentschap Islamitisch Onderwijs), ontwikkeld en verzorgd door mij aan de lerarenopleiding islamgodsdienst van de Hogeschool InHolland. Deze scholing wordt nu voortgezet via IUA.

Na de Golfoorlogen van 1991 en 2003 zijn er grote groepen sjiitische moslims naar Nederland gekomen. Met name na de tweede Golfoorlog in 2003 is het aantal sjiitische leerlingen op islamitische scholen iets toegenomen. Volgens een respondent is deze toename voor de islamitische basisscholen een nieuwe uitdaging. De aanwezigheid van sjiitische kinderen op de (soennitische) islamitische scholen was een aanleiding tot aanscherping van de verschillen. Respondenten gaven aan dat zij niet goed wisten hoe daarmee om te gaan. Op een van de scholen bijvoorbeeld, was in 1999 een conflict ontstaan tussen de godsdienstleerkracht en acht sjiitische leerlingen en hun ouders, omdat de kinderen hun gebed wilden verrichten volgens de sjiitische traditie. De respondent van de school waar dat conflict speelde, gaf aan dat de school intussen toegeliever leek te zijn geworden dan zij was tijdens het conflict:

Het is nu niet meer zo van je moet je voeten tegen elkaar of je moet je handen hier [bij het bidden]. Ik zie ook andere kinderen die op een andere manier bidden... Dat betekent toch dat [wij] meer toegeeflijker zijn gekomen [geworden]. (V1:523-526)

Verder is er ook zo nu en dan sprake van niet-moslimleerlingen. Het betreft kinderen van leerkrachten of buurtbewoners die om praktische overwegingen de islamitische basisschool volgen. Een van de scholen waar dit speelde had bepaald dat zij het gebed niet hoefden mee te doen, op grond van de regel dat er geen dwang is in de islam, maar dat zij de godsdienstlessen wel moesten bijwonen. Uiteindelijk zijn zij aldus respondent wegens de identiteit van de school vertrokken (D3: 644-668).

Leerlingenraad

Ten tweede spelen de leerlingen een rol via de leerlingenraad.

Een andere ontwikkeling betreft de instelling van leerlingenraden op de scholen. Bij de start van de eerste islamitische basisscholen konden leerlingen niet meedenken en -beslissen. Na het vierde keermoment

hebben scholen leerlingenraden ingesteld. Tegenwoordig hebben de meeste islamitische scholen een leerlingenraad, die meedenkt en meebeslist over bepaalde zaken zoals; hoe de feesten gevierd kunnen worden, wat leerlingen voor elkaar op school kunnen doen, hoe om te gaan met lastige kinderen op het schoolplein.

Correctie van leerkrachten

Voorts zien we dat leerlingen in sommige gevallen hun groepsleerkracht corrigeren waar groepsleerkrachten op anticiperen en in sommige gevallen, zoals in het vorige hoofdstuk werd besproken, het beleid van school hierop wordt aangepast. Het onderstaande voorbeeld wat ik zelf heb meegemaakt is een ander voorbeeld dat de rol van de leerling illustreert.

Op een van de scholen waar ik betrokken was startte de dag formeel met de recitatie van *sûrat al-Fâtiha*. Een van de groepsleerkrachten, niet moslim, vroeg een collega (moslimleerkracht) om de sûra te transcriberen zodat zij het aan de kinderen in groep 3 kon voorlezen. Dit deed ze enkele maanden totdat er een nieuwe leerling kwam die thuis al meerdere sûra's had geleerd. Op de eerste dag van dit kind las de juf zoals gewoonlijk aan het begin van de dag *sûrat al-Fâtiha* voor. Na de tweede zin stak het kind zijn hand op, de juf deed een gebaar naar het kind dat het mee moest lezen. Bij de derde zin riep het kind 'juf, u leest verkeerd!'. De juf stopte met de recitatie en wist even niet wat ze moest doen. Ze besloot om het kind naar voren te laten komen en de sûra voor de klas voor te lezen. Deze juf kwam naar mij toe en vroeg mij wat er verkeerd was. Nou bleek dat de uitspraak van enkele Arabische letters niet goed werden uitgesproken en het kind dit fout beschouwde. Ik gaf haar een cassettebandje waarop *sûrat al-Fâtiha* op een correcte manier werd gereciteerd zodat zij deze kon afspelen en niet meer in verlegenheid gebracht zou worden.

De relatie tussen mij en deze leerkracht was zeer open, zij kon met alle vragen bij mij terecht. Hierdoor heeft ze dit voorval met mij gedeeld.

Deze leerkracht kon eventueel ook kiezen om dit niet te melden, ze kon er ook voor kiezen om het kind te negeren. De interactie tussen de leerling, de leerkracht en in dit voorbeeld mijzelf vormt een deel van de identiteit van de school. Dit voorbeeld laat zien wat de rol kan zijn van een leerling ten aanzien van de beleefde identiteit en hoe belangrijk het is om leerkrachten te hebben die open staan voor het leveren van een bijdrage aan de levensbeschouwelijke identiteitsvorming van de leerling ondanks dat de leerkracht een andere levensbeschouwing heeft.

7.1.5. Actor 5: Identiteitscommissie (IC)

De IC is sinds de start van de eerste scholen een belangrijk orgaan voor de meeste islamitische basisscholen in Nederland. Bijna alle scholen hebben een IC. In sommige gevallen is de IC statutair vastgelegd. De meeste respondenten gaven aan dat er op school een IC is die zich buigt over allerlei vraagstukken in relatie tot de islamitische identiteit van de school. Schoolbesturen met meerdere scholen hebben een Bovenschool IC en een lokale IC. De IC doet op eigen initiatief en op basis van vragen aanbevelingen. Bij sommige scholen is de aanbeveling een advies en bij enkele scholen heeft dit advies zelfs een bindend karakter.

Bij sommige schoolbesturen bepaalde in de beginjaren 1988 tot ongeveer 2001, het vierde keermoment, de voorzitter of de imam hoe de identiteit op school vorm moest krijgen. Deze situatie is tegenwoordig bij alle scholen niet meer het geval. Scholen bepalen de identiteit via de identiteitscommissie. Niet een persoon bepaalt de formele identiteit, de keuze voor een bepaald beleid ontstaat na samenspraak van de leden. De scholen zijn in dit opzicht “democratischer geworden”, aldus V1, dan de eerste jaren (V1:289).

De IC komt met ideeën om bestaande activiteiten of methodes vanuit islamitisch perspectief aan te vullen. Sommige scholen vragen de IC bij het aanschaffen van een nieuwe methode deze kritisch te bekijken en te adviseren welke het beste past bij de identiteit van de school. Thema's

die regelmatig onderwerp van gesprek zijn voor de IC zijn onder andere muziek(instrumenten), het vieren van verjaardagen, het bepalen van jaarlijks terugkomende thema's zoals de geboorte van de profeet, de hidjra, hadj, het offerfeest, ramadan, en Iftârr, zodat de groepsleerkrachten deze thema's kunnen integreren in andere vakken zoals taal, geschiedenis of biologie.

Ik heb geen significante ontwikkelingen kunnen constateren in relatie tot de IC. Sinds de oprichting van de eerste twee scholen speelt de IC een belangrijke rol in relatie tot de identiteit van de school. Wie zitting heeft in de IC, hoe actief de IC is en de rol die de IC neemt hangt af van de gedrevenheid van de commissieleden. Dit verschilt per school en tijd. Bij sommige scholen bestaat de IC alleen uit bestuursleden, bij andere scholen hebben enkel moslimleerkrachten zitting in de IC, en bij andere scholen nemen ook niet-moslimleerkrachten en ouders hieraan deel. Bij de meeste scholen is de godsdienstleerkracht een vast lid, en vaak is hij/zij de voorzitter van de IC.

Bij een van de schoolbesturen is de IC opgericht ter vervanging van de commissie van de imams omdat de imams het niet eens werden over een bepaald onderwerp. Het bestuur wilde op deze manier de theologische discussie onder de imams vermijden. De leden van deze IC (personeelsleden of ouders) vertegenwoordigen verschillende rechtsscholen of opvattingen binnen de islam. Dat is een bewuste keuze geweest. De school wil er namelijk zijn "voor alle moslims en eventueel ook voor niet-moslims" (D4:451). De intentie van deze respondent is wel mooi maar de discussie komt weer terug, dit keer via personeel of ouders die zitting nemen in de IC.

7.2. Conclusie

In dit deel van het onderzoek zijn de identiteitsopvattingen van bestuurders en directeuren in relatie tot de vijf belangrijkste actoren

beschreven namelijk; 1) de directeur, 2) de godsdienstleerkracht, 3) leerkrachten, 4) de leerlingen en 5) de IC.

De belangrijkste ontwikkeling in relatie tot de directeuren en leerkrachten is het feit dat er steeds meer moslimdirecteuren en leerkrachten beschikbaar zijn. Islamitische scholen zijn in 1988 gestart zonder moslimdirecteuren en een enkele uitgezonderd met niet-moslimleerkrachten. Alle respondenten gaven aan dat de identiteit van een islamitische basisschool beter vorm kan krijgen met een moslimdirecteur. Volgens mij is het niet vanzelfsprekend dat de moslimdirecteur de identiteit van de school beter vorm kan geven. Uiteraard zal een moslimdirecteur bij gelijke managementkwaliteiten als een niet-moslimdirecteur beter zijn voor de school. Een vergelijkend onderzoek naar de bijdrage van moslim en niet-moslimdirecteuren aan identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen is tot heden niet uitgevoerd.

De toename van moslimleerkrachten zou volgens de respondenten de ideale identiteit en tevens geleefde identiteit worden. Deze verandering bracht echter andere problemen met zich mee. De moslimleerkrachten brachten namelijk hun eigen beleving van de islam mee waardoor de geleefde identiteit nog steeds niet de ideale identiteit van de school is geworden. Respondenten pleiten nu voor bewuste moslimleerkrachten die met hart en ziel de formele identiteit willen vormgeven. In hoofdstuk 6.1.3 zijn enkele eigenschappen van de ideale moslimleerkracht door respondenten benoemd. Het onderwerp van dit onderzoek was echter niet hierop toegespitst. Voorts blijkt uit dit onderzoek dat er geen grond was voor de bezorgdheid die de BVD in haar rapport van 2002 uitte, namelijk dat de toename van moslimleerkrachten zou leiden tot verdere afzijdigheid van de maatschappij.

Sommige scholen vinden het belangrijk dat de school blijft werken met een mix van moslim- en niet-moslimleerkrachten. De niet-moslimleerkrachten leveren juist een belangrijke bijdrage aan de islamitische identiteit van de leerlingen. Hun aanwezigheid leert de

leerlingen om te gaan met religieuze diversiteit en spelen tevens een belangrijke brugfunctie voor de omgeving (buurt) waardoor de school sneller wordt geaccepteerd. Er is tot op heden geen onderzoek verricht naar de bijdrage van niet-moslimleerkrachten in relatie tot de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen.

Verder is een goede samenwerking van het team onderling belangrijk. Een etnische (Turks, Marokkaans) of een religieuze (moslim, niet-moslim) groepsvorming zorgt voor intern ongewenste situaties. Schoolbesturen en directie dienen een dergelijke groepsvorming te voorkomen.

De rol van de godsdienstleerkracht op de islamitische basisscholen is groot. De godsdienstleerkracht is leraar, adviseur, coach en vaak voorzitter van de identiteitscommissie. In de eerste jaren waren imams de godsdienstleerkrachten die tevens verbonden waren bij een moskee. Zij zijn later vervangen door vakleerkrachten. De eerste godsdienstleerkrachten hadden geen pedagogische opleiding. Zij waren didactisch en pedagogisch zwak. Tegenwoordig zijn er godsdienstleerkrachten die in Nederland een pedagogische opleiding hebben gevolgd. De verandering is met name na het vierde keermoment, in 2001, op gang gekomen. Hierdoor is de pedagogisch en didactisch kwaliteit op scholen verbeterd. Ondanks de positieve ontwikkeling is het voor islamitische basisscholen nog steeds lastig om goed gekwalificeerde godsdienstleerkrachten aan te stellen. Gezien het karakter van islamitische basisscholen en de rol die de godsdienstleerkracht heeft is het belangrijk dat scholen goed gekwalificeerde godsdienstleerkrachten in dienst nemen of investeert in de bij-, nascholing van de huidige godsdienstleerkrachten. Een erkende lerarenopleiding islamgodsdienst is om deze reden een vereiste.

De ontwikkelingen betreffende de leerlingen heeft met name betrekking op hun culturele achtergrond. De scholen die binnen mijn onderzoekcriteria vielen hebben een overwegend Turks dan wel Marokkaans bestuur en leerlingenpopulatie. In dit onderzoek is naar voren gekomen dat de islamitische identiteit van de respectievelijke

scholen vorm krijgt naar gelang hoe de Turkse dan wel de Marokkaanse gemeenschap deze beleeft. Dat gezegd hebbende, in Nederland zijn er ook islamitische scholen met een Surinaams bestuur. Deze type scholen vielen echter buiten de gestelde onderzoekscriteria.

Dit deel van het onderzoek levert enkele adviezen voor vervolgonderzoek op die ik belangrijk acht.

In de eerste instantie is verder onderzoek naar de specifieke bijdrage van de niet-moslimdirecteur en de niet-moslimleerkracht aan de identiteitsontwikkeling van de islamitische basisscholen gewenst. Voorts hebben islamitische scholen tot nu toe ook enkele niet-moslimleerlingen gehad. De vraag of in de toekomst meer niet-moslimleerlingen naar islamitische scholen zullen gaan is het onderzoeken waard. Hoe kunnen islamitische scholen deze niet-moslimleerlingen bereiken? Welke invloed zal een eventuele groei van het aantal niet-moslimleerlingen hebben op de islamitische onderwijspraktijk?

Alle respondenten spreken over de ideale moslimleerkracht. In dit onderzoek zijn enkele eigenschappen van deze ideale moslimleerkracht weergegeven. Een verdere focus op de eigenschappen en competenties van de ideale moslimleerkracht acht ik nuttig.

In dit onderzoek is gebleken dat leerlingen via de leerlingenraad tot op zekere hoogte zeggenschap hebben op scholen. Een onderzoek naar de activiteiten van de leerlingenraden en de bijdrage van de leerlingenraad op de identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen is een ander onderzoeksgebied waarop nog geen onderzoek is gedaan.

8. Interne factor: de formele identiteit

8.1. Inleiding

De formele identiteit is de belangrijkste interne factor die de interne dynamiek van islamitische basisscholen beïnvloed. Elk school heeft een formele identiteit die te vinden is in schooldocumenten zoals een schoolgids, een beleidsplan, statuten en andere geschreven documenten. Dit betekent niet dat iedereen strikt uitvoering geeft aan wat formeel is vastgesteld (Bakker & Rigg, 2004; Faber, 2012; Van Koeven, 2011). De formele identiteit is voor sommigen het uitgangspunt, voor anderen een referentiekader, een inspiratiebron en voor sommigen een document dat weinig betekenis heeft. Maar zelfs degenen die weinig waarde hechten aan de formele identiteit hebben te maken met de richtlijnen ervan. Wanneer een directeur of een leerkracht bij een islamitische basisschool komt werken dan is de persoon zich ervan bewust dat het om een islamitische basisschool gaat. Ook ouders weten dat zij hun kind op een islamitische basisschool inschrijven. De toetreding van eenieder, directeur, leerkracht of ouder tot een islamitische school creëert verwachtingen. Bewust en onbewust handelen de personen op school op een of andere manier naar gelang de betrokkenheid van de persoon conform de formele identiteit (Faber, 2012). Hoe beter de formele identiteit is geformuleerd en wordt gecommuniceerd des te beter is het voor de interne rust en stabiliteit en samenwerking om die identiteit verder te ontwikkelen. Wanneer de formele identiteit niet duidelijk is voor directeur, personeel of ouders bestaat het risico van discussie en wrijving hierover tussen de betrokkenen.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de perspectieven van de bestuurders en directeuren betreft de formele identiteit. Eerst komt de ontwikkeling van de formele identiteit aan bod. Vervolgens geef ik zeven algemene uitgangspunten weer die bestuurders en directeuren noemen wanneer zij denken aan de identiteit van de school.

8.2. De ontwikkelingen van de formele identiteit

De formele identiteit van vele islamitische basisscholen is volgens respondenten tussen 1988 en 2013 sterk ontwikkeld. De eerste bestuurders en directeuren hadden geen uitgesproken mening over identiteit, laat staan met het beschrijven daarvan in een identiteitsdocument. Zij hadden geen ervaring met het opstellen van een visie- en missiedocument. Zij maakten daarvoor gebruik van beleidsdocumenten van christelijke scholen. Bepaalde aspecten daarvan zijn daarom ook terug te vinden in die van de islamitische, zoals de beschrijving van het mensbeeld. Een ander voorbeeld is de kerstviering dat voor sommige islamitische scholen een inspiratiebron is geweest om ook een godsdienstige feestdag centraal te stellen, wat zij hebben gedaan door uitbundig aandacht te schenken aan de maand Ramadan en de viering van *'Īd al-Fiṭr* en *'Īd al-Aḡḡā*.

Bij de twee eerste islamitische basisscholen bestond het identiteitsbeleid in eerste instantie uit een lijst van verboden. Tegenwoordig hebben de meeste scholen duidelijk gedocumenteerde beleidsdocumenten waarin staat wat zij verstaan onder identiteit van de school. Na de stichting van de ISBO in 1990 hebben nieuwe scholen beleidsdocumenten via de ISBO gekregen die vaak aangepast werden door enkel de naam van de desbetreffende school te vervangen. Scholen hebben hun beleidsdocumenten met name na 2001 (het vierde keermoment) meer verdiepend uitgewerkt. Thans is veel van dit beleid middels websites beschikbaar voor het publiek⁶⁵. Sommige scholen zijn nog steeds bezig met het formuleren van hun identiteitsbeleid.

Tot ongeveer het jaar 2000 had elk schoolbestuur één school en dus ook een eigen identiteitsbeleid. Inmiddels hebben de meeste schoolbesturen meerdere scholen onder hun bevoegdheid, en zij werken aan een

⁶⁵ Zie bijvoorbeeld (Aktaran, z.j.; Al-Amana.nl, 2019; Annoer.nl, 2020; As-Siddieq.nl, 2019; Budak, 2014-2; ElFurkan.nl, 2019; SIPOR.nl, 2019; Tarieq.nl, 2019)

gezamenlijk identiteitsbeleid. De formele identiteit van bijvoorbeeld de SIMON-scholen, die in totaal tien scholen omvat, is bijvoorbeeld opgenomen in 'Worden wie je bent' (Aktaran, z.j.) en 'Identiteit van A tot Z' (Budak, 2014-2).

Alle respondenten gaven aan dat, voor zover in de eerste jaren sprake was van een formele identiteit, dit niet duidelijk was. Betrokkenen (bestuur, directie, ouders, personeel) waren daarom constant op zoek naar een manier om de identiteit in de praktijk vorm te geven:

Maar het vervelende was natuurlijk je hebt het [de identiteit] niet ingevuld, dus je kan niet zeggen tegen die mensen [leerkrachten] "Dit wordt van je verwacht". Je moest inderdaad zeggen, van zus, nou we gaan de identiteit invullen, het is niet helder wat er verwacht wordt, we doen het in samenspraak we kijken met elkaar ook naar wat er gevraagd wordt, kan dat gevraagd worden? Maar we verwachten [van de leerkrachten] wel een actieve rol daarin [in het ontwikkelen van de formele identiteit] (D:186-190).

Soms kon de niet-moslimdirecteur er volgens respondenten niets aan doen, aangezien hij niet veel van de islamitische identiteit afwist, en moesten de bestuurders zelf ingrijpen:

Als er een klacht binnen kwam bij ons, van de godsdienstleerkracht of van de ouders dan gingen we d'r op af. Dan zagen we dat, en dan gingen we dat met de directeur bespreken. En soms kon de directeur dus zelf ook weinig aan doen, omdat de directeur zelf ook geen moslim was. Dus gingen we rechtstreeks vaak ook met de leerkracht bespreken van dat we dat we niet willen hebben en dat ze willen gehoorzamen en daardoor ontstond er ook heel veel spanningen, woordwisselingen, soms gingen leerkrachten vanuit kwaadheid weg soms deden ze provocerend. Ik bedoel, als wij iets over de klederdracht zeiden of op over de hoofddoek, dan gingen ze juist provocerend dragen. Dus ja, dan

moest je wat maatregelen nemen en de sfeer werd daar maar niet beter van. Gelukkig heeft dit niet lang geduurd (V2:222-230).

Het gebrek aan duidelijk beschreven identiteit met bijbehorend beleid was aanleiding om te volstaan met gedragsregels en kledingvoorschriften. Dat leidde soms tot onrust, discussies en onenigheid tussen verschillende betrokkenen op school.

Fenny Brinkman is een van de leerkrachten die zes jaar op een van de islamitische basisscholen heeft gewerkt. Zij schreef een boek over haar ervaringen, die vooral negatief waren (Brinkman, 2005) en zocht de media op om haar ongenoegen te verwoorden over haar conflicten met de school (Haft, 2006). Volgens de respondenten is de schoolidentiteit inmiddels beter afgestemd met betrokkenen en wordt er steeds duidelijker omschreven wat de school wil: “Het is geen item meer in negatieve zin, vroeger was het een splijtzwam, een en al discussie, dat is het niet meer, de identiteit heeft gewoon een plek op school” (D7:195-196).

Uit de verhalen van sommige respondenten is te concluderen dat zij ervan uitgaan dat wanneer de formele identiteit duidelijk is beschreven er ook geen problemen meer zullen zijn betreft naleving daarvan door personeel.

De identiteit, [zo] dachten wij, als we regels hebben waar de leerkrachten zich aan moeten houden en waarmee ook de ouders zich kunnen identificeren, dachten we dan komt het wel goed.... Het waren hele smart geformuleerde identiteitsregels, het zichtbare gedeelte (V2:154-157).

Dit is uiteraard een illusie. Natuurlijk hoort het formele identiteitsbeleid duidelijk te zijn beschreven, maar dit betekent niet dat alle betrokkenen vervolgens alles blindelings of automatisch zullen uitvoeren in de dagelijks praktijk. In vele onderzoeken is geconcludeerd dat in de praktijk altijd een meningsverschil bestaat tussen personeel en formele identiteit van de school, wat aanleiding kan zijn tot onenigheid en soms

zelfs tot conflict (Bakker & Rigg, 2004, pp. 20-24; De Wolff, 2000, p. 59; Van Koeven, 2011, pp. 275-279). Dat is zeker ook het geval bij de islamitische scholen, maar het verschil met voorheen is dat er meer openlijk wordt gedacht en gesproken over de identiteit van de school. Het simpele ‘onze identiteit is een islamitische identiteit’ volstaat niet meer.

8.3. Uitgangspunten voor een formele identiteit

In het vorige hoofdstuk zijn de externe factoren weergegeven die invloed hebben op de identiteit, die tevens als bron dienen waaruit geput wordt bij het ontwikkelen van de identiteit van de school. Uit de analyse van alle interviews blijkt dat de bestuurders en directeurs de beschrijving van de formele identiteit baseren op de volgende zeven uitgangspunten:

1. De identiteit van de school dient niet in strijd te zijn met de islamitische traditie
2. De identiteit van de school wordt afgestemd op de wet- en regelgeving en de verwachtingen van de samenleving
3. De islamitische identiteit hoort zichtbaar en breed te zijn
4. Identiteit is een trotse moslimburger opvoeden in de Nederlandse samenleving
5. Identiteit is een kwestie van teamwork
6. Identiteit mag niet ten koste gaan van de kwaliteit
7. Identiteit is constant in beweging

Deze zeven uitgangspunten worden hieronder nader besproken.

8.3.1. De identiteit van de school dient niet in strijd te zijn met de islamitische traditie

Alle respondenten geven aan hun beleid te verantwoorden vanuit islam.

- “Islamitische identiteit is de *bestaansreden* van de school. Het maakt de school uniek” (D5:24-26).
- “Identiteit is *geloven*” (D8:381).
- “We willen geen fouten maken waar we geen antwoord op kunnen geven in het hiernamaals” (D6:212-213).

Als er nieuw beleid wordt ontwikkeld, wordt in eerste instantie gekeken of het in strijd is met de islam. Dit uitgangspunt is vanaf dag één een belangrijke richtlijn. Toch zijn er gedurende de 25 jaar enkele veranderingen te zien in hoe dit uitgangspunt wordt verantwoord. In eerste instantie is een verschuiving te constateren van een negatieve pedagogische benadering naar een positieve pedagogische benadering.

Volgens (D3) lag de nadruk vroeger op een negatieve benadering van “*mag niet, is ḥarām*”. Nu ligt de nadruk op een positieve benadering. Een positieve benadering past volgens hem beter bij de islam: “Allah zegt “er is geen dwang in de islam⁶⁶” dit betekent dat kinderen met liefde het gebed moeten verrichten” (D3:656). Sommige ouders verbieden bepaalde activiteiten omdat de profeet dat niet gedaan zou hebben. In plaats van steeds maar te kijken naar wat de profeet *niet* heeft gedaan is het volgens respondent (D5) beter om te kijken naar wat de profeet *wel* gedaan heeft. Bestuur en directie laten in principe alles toe mits het niet indruist met de algemene richtlijnen van de islam zoals zij dat interpreteren. In de eerste jaren was het beleid meer voorschrijvend, tegenwoordig is in de interne discussie met personeel meer mogelijk. De vraag van een schooldirecteur aan het personeel “wat hoort bij een islamitische school?” (D7:21) is een reflectieve vraag om het personeel bewuste keuzes te laten maken zodat gekozen beleid in overeenstemming is met de islam.

Een tweede ontwikkeling is dat bestuurders en directeuren de ruimte bieden aan de interpretatie van meerdere islamitische rechtsscholen. Weliswaar was dat ook het streven van de eerste scholen, maar in werkelijkheid werd in de eerste jaren de interpretatie van een enkele

⁶⁶ Respondent refereert naar Qur’an 2:256

rechtsschool als enige richtlijn beschouwd. Respondenten geven nu aan dat zij bij het nemen van een besluit, bewust op zoek gaan naar overeenkomsten binnen de verschillende meningen van de vier rechtsscholen, om zo te komen tot een verbinding tussen de verschillende opvattingen.

Daarbij lukt het echter niet om iedereen tevreden te stellen. Uit de reacties van de respondenten blijkt dat er altijd ouders of leerkrachten zijn die niet tevreden zijn met het genomen besluit. Dat speelt vooral als het gaat om 1) muziek(instrumenten), 2) het maken van beelden en afbeeldingen van levende wezens, 3) scheiding van jongens en meisjes, 4) het vieren van moeder-, vader- of verjaardagen, 5) *Mawlid an-Nabi* (geboortedag van de profeet Muḥammad) 6) de kledingvoorschriften en in het bijzonder het dragen van een hoofddoek van personeel en leerlingen. De discussies hierover vinden op vrijwel alle islamitische basisscholen plaats. Hierover zegt een voorzitter:

Het is een, heel, hele moeilijke kwestie. Want soms kom je er niet uit. En soms weet je ook dat je met bepaalde mensen er niet uit zult komen. Op een gegeven moment heb je een discussie in het bestuur. Je kijkt naar de ouders. ... de ouders hebben liever een strenge school dan een minder strenge school. Dus we kijken naar wat de ouders zouden willen. Wij hebben daar natuurlijk ook, naar onszelf, eigen gedachten over, en we kijken ook de islamitische identiteit. Kijk, wanneer wij een stap doen in dat soort discussiegevallen, wat is het beste voor ons? Schaden wij daarmee de identiteit? ... Op een gegeven moment nemen we een besluit maar het is niet zo dat we zeggen ok, het is niet zwart-wit. Het is niet zwart-wit er is altijd een grijze plek en daar proberen wij de juiste plek te vinden (V3:54-63).

Om de overeenstemming te vinden wordt volgens een directeur niet de Turkse of Marokkaanse cultuur als basis genomen maar de ‘zuivere islam’ gebaseerd op Qur’ân en Sunna (D3:497). Deze ‘zuivere islam’ is volgens respondent eenduidig, als je maar de Qur’ân en Sunna volgt. In

de praktijk is dit echter niet zo eenduidig als hij zich dit voorstelt. Uit de interviews is duidelijk een onderscheid te maken tussen de islamitische identiteit zoals de meerderheid van de Turkse respondenten dit zien en hoe de Marokkaanse respondenten deze interpreteren. Volgens de Koning (2008) verwijst het standpunt van de ‘zuivere islam’ vaak naar een salafistische interpretatie van de islam. Dit is echter voor deze respondent niet het geval.

Een andere respondent geeft aan te kiezen voor de meest makkelijk uitvoerbare uitspraak binnen de vier rechtsscholen:

Als de profeet twee keuzes aangeboden krijgt, pakt hij altijd de meest makkelijke. En zeker als het gaat om kinderen en zeker als het gaat om een basisschool dan zou dat de lijn moeten zijn die je wil volgen. Wij hebben ons daarop laten inspireren en daar hebben we bepaalde keuzes gemaakt en wat je dan natuurlijk gaat krijgen is dat we dan ouders gaan krijgen die zeggen dat we veel te mild zijn of dat we veel te liberaal zijn. Omdat we een bepaalde keuze hebben gemaakt die die ouder thuis strikter of anders naleeft. We hebben natuurlijk ook ouders die zeggen van nou je bent te streng dus dan probeer je daar een uitleg aan te geven (V6:503-511).

In de praktijk is niet voor iedereen even duidelijk welke uitspraak het makkelijkst uitvoerbaar is. Je zou kunnen zeggen dat een lesmethode waarbij muziekinstrumenten gebruikt worden makkelijk uitvoerbaar is. Er zijn namelijk geleerden die dit toestaan. In dit geval zou men niet moeilijk hoeven te doen om de methode aan te passen. Echter, het is juist deze zelfde respondent die aangeeft gekozen te hebben voor het verbod op muziekinstrumenten, behalve de trommel.

Bij een van de schoolbesturen zijn klassen van de jongens en meisjes sinds de oprichting gescheiden. Deze keuze paste beter bij de islamitische schoolidentiteit van het bestuur. De directie heeft nu echter het voornemen om de klassen samen te voegen. Om deze keuze te verantwoorden zegt de directeur: “Onze profeet heeft ook gebeden in

de moskee, totaal geen scheiding, fysieke scheiding. Zelfs ook geen muur tussen de mannen en vrouwen” (D3:390-391).

In hoofdstuk 5.5.1 kwam naar voren dat respondenten voor de ‘middenweg’ kiezen. Deze middenweg leidt echter niet altijd tot eenduidige oplossingen, want er wordt naar eigen inzicht en overtuiging ingevuld waarbij ieder een eigen selectie maakt van Qur’ânische teksten en uitspraken van geleerden om de keuze te verantwoorden. Respondent (D4) geeft aan dat het uitgangspunt voor een middenweg-keuze niet een bepaalde rechtsschool moet zijn maar het goed onderwijzen: “Waarbij kennis een hele sturende factor is...waarbij we ons op basis van het weten laten sturen en niet door vaag te formuleren standpunten zoals bijvoorbeeld muziek is *harâm*” (D4:527-529). We zullen bij de keuze voor muziekonderwijs en het vieren van verjaardagen zien dat de ‘middenweg’ van de ene niet dezelfde middenweg is van de andere.

In een aantal gevallen zien bestuurders en directeurs zich genooddaakt om af te wijken van de islamitische traditie. Het betreft dan een situatie van “nood breekt wet”⁶⁷. Een voorbeeld hiervoor is het gemengd schoolzwemmen. Enkele schoolbesturen waren van mening dat het gemengd zwemmen van jongens en meisjes islamitisch gezien niet is toegestaan, en in de eerste jaren van de islamitische scholen was het hun toegestaan om het schoolzwemmen ook zo te organiseren. Toen de betreffende gemeentes echter besloten om gescheiden schoolzwemmen af te schaffen kozen enkele scholen ervoor om het schoolzwemmen niet meer in te roosteren. Bij een van deze scholen hebben ouders echter druk uitgeoefend op de school om schoolzwemmen toch voort te zetten omdat verdrinking een belangrijke doodsoorzaak is in Nederland. “Het is belangrijker om je zelf in leven te houden dan het overleefd houden

⁶⁷ Dit is een bekende regel in het islamitische recht, onder het begrip *ḍarûra*. Een voorbeeld is dat degene die bijna sterft van de dorst in de woestijn, en dan een fles wijn tegenkomt, volgens de islam verplicht is om die wijn op te drinken omdat het gebod op leven sterker is dan het verbod op drinken van alcohol. Zie hiervoor (Al-Qaradawi, 1999).

van het gescheiden zwemmen”(D4:308-309). Leerlingen van deze school zwemmen nu gemengd totdat zij een zwemdiploma hebben, ongeacht leeftijd. Deze zwemles is echter niet verplicht: ouders kunnen besluiten hun kinderen er niet naar toe te sturen.

8.3.2. Identiteit wordt afgestemd op de wet- en regelgeving en op de verwachtingen van de samenleving

In de voorgaande hoofdstukken is duidelijk uiteengezet dat wet- en regelgeving en de verwachtingen van de samenleving belangrijke factoren waren die de ontwikkeling van islamitische basisscholen hebben beïnvloed. Zo zien we dat alle respondenten van mening zijn dat je de samenleving niet mag negeren. Een uitspraak hoort immers binnen de wet- en regelgeving te passen, redelijk en billijk te zijn, een educatief doel te hebben en de overgrote meerderheid dient het er mee eens te zijn.

Een respondent is van mening dat de identiteit van een islamitische basisschool pas vormgegeven kan worden als je kennis hebt van de *sharī‘a* (islamitische regelgeving) en *al-wāqi‘* (de feitelijke situatie waar men zich in bevindt, ofwel de samenleving). De school hoort immers ook voor de samenleving transparant te zijn en moet zich aan de samenleving verantwoorden. *Fatwā*’s kunnen namelijk aan de hand van de context veranderen, de context bepaald hoe je omgaat met bepaalde waarden. Identiteitsbeleid hoort in overeenkomst te zijn met de *Maqāsid ash-sharī‘a* (de doelen van de islamitische wetten) (D3:387-447). Ook moet je rekening houden met hoe de samenleving je begrijpt;

Maar dan als je verkeerd overkomt bij de andere [de Nederlandse samenleving] dan moet je niet koppig blijven met je beleid. Nee dan ga je een woord van bezinning en dan ga je een strategisch plan daarvoor ontwikkelen. Met name de markt

met pr. Dat je een participatie, dat je verantwoordelijkheid neemt. Als een burger, maar ook als een instelling. En dat je ook bewust bent met het opvoeden en vormen van identiteit van kinderen voor deze samenleving (D3: 468-472).

Bestuurders zijn erg voorzichtig in het nemen van beslissingen waarvan zij het vermoeden hebben dat die door de samenleving niet begrepen zouden kunnen worden; “En dat we altijd twee keer moeten nadenken voordat we beslissing over iets gaan nemen. Wat de overheid daarvan vindt en wat de buitenwereld daarvan vindt”(V5:318-320).

Zo beslist een bestuur vanuit verschillende overwegingen om afbeeldingen van levende wezens wel toe te staan:

Wij moeten kijken dat wij in Nederland leven. Voordat er een besluit wordt genomen kijken wij naar de maatschappij, en we kijken hoe die beslissing is ten opzichte van het onderwijs. Is het zinvol, is het ondersteunend of tegen het onderwijs? Een concreet voorbeeld, expressievakken zoals tekenen en handvaardigheid, dan heb je problemen met aantal ouders, ouders die niet willen dat hun kinderen tekenen, of bij handvaardigheid enz. Wij, als bestuur, vinden dat het tekenen heel belangrijk is voor de ontwikkeling van het kind, dus gaan we niet in op de vraag van ouders (V4:61-70).

In dit voorbeeld wordt duidelijk dat islamitische scholen zich niet alleen binnen de wettelijke kaders inpassen, maar ook rekening houden met wat de samenleving ervan vindt. In principe zien zij geen tegenstrijdigheden tussen wat de islam voorschrijft en wat de Onderwijsinspectie van de scholen vraagt. Mocht er volgens een bepaalde interpretatie toch tegenstrijdigheden zijn dan nog zal de school de wet volgen:

Kijk wij hebben natuurlijk altijd de verantwoordelijkheid van enerzijds dat de wetten van Nederland en de overheidsregels, als het gaat om onderwijs geven, te moeten volgen. En anderzijds dat je geen dingen wilt doen die tegen je godsdienst

ingaan, [maar wel] in de wetenschap dat je niet alles kan realiseren wat je wil realiseren, omdat sommige dingen gewoon simpelweg moeten. En je wordt bekostigd door de Nederlandse Staat, dus de dingen die moeten, die je misschien liever anders wil maar die niet tegen jouw identiteit ingaan, maar goed daar zal je toch een modus voor moeten vinden. En daar zullen niet alle ouders blij mee zijn want doordat wij een keuze maken proberen wij een middenweg te kiezen (V6:494-502).

8.3.3. De islamitische identiteit hoort zichtbaar en breed te zijn

- Dit [islamitische identiteit] moet je kunnen *zien*, *ervaren* en *beleven* (V4:13), (V5:12)

Onderwerpen die expliciet worden beschreven bij alle identiteitsdocumenten hebben betrekking tot de smalle identiteit. Dit komt ook aanbod wanneer respondenten voorbeelden geven van specifieke kenmerken van de school, dan komen zij in eerste instantie met voorbeelden die tot de smalle identiteit behoren. Deze voorbeelden omvatten de uiterlijke handelingen en manifestaties van islam, zoals het beginnen en eindigen van de lessen met *du'â* (smeekebeden), de islamitische feestdagen, de godsdienstlessen, het zich kunnen kleden volgens de islamitische voorschriften, het verplichten of in ieder geval niet verbieden van de hoofddoek, het dragen van een baard, het versieren van het schoolgebouw met Qur'ânteksten, de aanwezigheid van een gebedsruimte en *wudu'*-ruimte (ruimte voor rituele wassing). Als je op de gang loopt moet het volgens hen zichtbaar zijn welke thema's, welk Qur'ânvers (*âya*) of profetische uitspraak (*hadîth*) besproken worden. Het moet zichtbaar zijn aan de kleurplaten, schilderijen of teksten die aan de muur hangen dat de school met islam bezig is. Het gebed en de gebedsruimte, de islamitische feestdagen, kledingdracht van leerkrachten en kinderen zijn andere aspecten van de

zichtbaarheid. Als iemand van buiten naar binnen komt dan moet hij zien dat het een islamitische school is, hij moet de sfeer proeven.

Respondenten geven aan dat het verschil tussen islamitische scholen en de andere scholen niet alleen in smalle identiteitsaspecten zichtbaar hoort te zijn, zij verwachten dezelfde zichtbaarheid ook in brede identiteitsaspecten te zien. Identiteit hoort namelijk ook zichtbaar te zijn in het dagelijkse handelen van het personeel. Identiteit dient volgens de respondenten geïntegreerd te zijn in alle vakken, met name geschiedenis, aardrijkskunde en methode voor sociaal emotionele ontwikkeling (SEO). Om aan te geven hoe breed mogelijk de islamitische identiteit zichtbaar dient te zijn zegt één van de respondenten:

Elke stap die je eigenlijk doet op school en dan is het echt elke stap, dan moet je eigenlijk je identiteit bij betrekken...Een van de hele gekke, ja misschien een raar voorbeeld, een wc, wanneer je bezig bent met een wc, ja een nieuwe wc, denk je ok we moeten een nieuwe wc hebben maar ja wij moslims moeten onze dinges schoonmaken, waar zetten we een kraantje bij, hoe doen we dat? Dus het kan [om] het kleinste detail op school [gaan]. Het zit je toch in je achterhoofd van ok, die identiteit, hoe moeten we daar vorm aan geven? En dat is elk stap: doe je daaraan, denk je daaraan⁶⁸ (V3:409-416).

Bij de start van de eerste scholen werd de identiteit van de school vormgegeven middels een lijstje met geboden en verboden die werd uitgedeeld onder de leerkrachten met het verzoek die na te leven. Deze smalle identiteitsaspecten zijn ten opzichte van de eerste jaren steeds beter beschreven en zichtbaar geworden op de scholen waardoor personeel de regels beter begrijpen en die na kunnen leven.

⁶⁸ Een van de islamitische voorschriften van het gebed in de islam is dat de persoon zich dient te reinigen. Na een stoelgang of urineren reinigen de meeste moslims zich met water.

Een van de respondenten klaagde er echter over dat de islamitische identiteit van de school enkel geïdentificeerd werd met godsdienstonderwijs en kledingvoorschriften. Hij was bezig om de identiteit breder te trekken:

Op dit moment is de identiteit van de school een vak apart. Alleen islamles is identiteit en kledingvoorschrift is een identiteit, de rest is helemaal geen identiteit. Juist ben ik hier bewust van om identiteit niet alleen te beperken tot godsdienstonderwijs of tot kledingvoorschriften (D3:148-151).

Sommige respondenten maken onderscheid tussen smalle en brede identiteit van de school en stellen de brede schoolidentiteit gelijk aan het pedagogische klimaat, het dagelijks handelen van de leerkracht, waarden en normen zoals eerlijkheid, respect voor ieder mens, ongeacht de afkomst, elkaar helpen en samenleven, het vormen van het kind en de integratie van de islam in alle vakken. Ter illustratie vertelt respondent (D6) het volgende:

Kreeg ik een verhaal te horen dat [een van] de moeders in de keuken aan het koken was en die had op dat moment even geen zout in de keuken. Vraagt aan haar kind; meisje wil je even naar de groenteboer hier op de hoek gaan en jij bent klein en ik ben nu aan het koken. En omdat jij klein bent kan jij ook makkelijker voorpiepen. Waarop dat kind naar boven kijkt en zegt: ma dan schend ik de rechten van een ander mens en dat is niet toegestaan in de islam, waarop de moeder dan heel sentimenteel wordt en denkt ja ik heb nu een lesje geleerd van mijn eigen dochttertje. En die kwam de volgende dag naar de juf om de juf te bedanken voor het gedrag wat haar kind heeft aangeleerd. Dus het gaat niet alleen om de methodes het gaat niet alleen om het gebed en vieren van feesten en ook nog het aanleren van *sûra*'s want dat kan iedereen. Maar het gaat om de brede identiteit zoals wij dat noemen, 'Godsbesef' en dat proberen wij ook van jongs af aan mee te geven aan de kinderen (D6:70-89).

8.3.4. Identiteit is: een trotse moslimburger opvoeden in de Nederlandse samenleving

Bij de start van de islamitische scholen is in het publieke en politieke debat met name gediscussieerd over de rol van islamitische basisscholen en het integratieproces van de leerlingen. De tegenstanders van islamitische scholen waren van mening dat islamitische scholen de leerlingen isoleerden van de samenleving en het integratieproces van de leerlingen zouden belemmeren. De voorstanders van islamitische basisscholen waren echter van mening dat islamitische scholen juist een bijdrage zouden leveren aan de integratie van de moslims en de emancipatie van moslims in Nederland zouden versterken (Alkan, 1996; Driessen, 2007; Haaft, 2006; Meijer, 2006). Beemsterboer concludeert dat het laatste ook inderdaad het geval is (Beemsterboer, 2018, p. 301).

Alle respondenten in dit onderzoek hangen deze laatste mening aan. Zij hanteren daarvoor als uitgangspunt dat moslims onderdeel zijn van de samenleving. Zij beschouwen kinderen als product van deze samenleving. Om die reden dient iedereen, inclusief de moslim, te participeren in de samenleving. Volgens respondenten is de specifieke taak van de school, kinderen in deze samenleving te vormen met behoud van de islamitische identiteit.

Respondenten vinden dat hun scholen volwaardige burgers moeten opleiden. Kinderen bouwen immers in Nederland als moslim hun leven op, en niet voor Marokko of Turkije:

We zijn hier niet tijdelijk. We zijn nu ook onderdeel van Nederland. We zullen waarschijnlijk niet met z'n allen weggaan. Af en toe gaan we weg omdat we doodgaan (lacht). Maar we blijven hier en we moeten hier het land opbouwen met elkaar leven en met elkaar dingen delen. Met elkaar onze vreugde en verdriet delen. En ik denk dat dat het belangrijkste is van ons doel hier op school dat je de kinderen zodanig

opvoedt dat ze trots zijn op hun afkomst, trots zijn op hun identiteit op hun godsdienst dan weten ze wie ze zijn (V1:566-572).

Respondenten vinden het belangrijk dat kinderen bewust zijn van het feit dat moslims een minderheid zijn in Nederland en goed voorbereid moeten worden op de Nederlandse samenleving. Als je in Nederland een volwaardige burger wilt worden en iets wilt bereiken dan moet je de leerlingen de democratische normen en waarden bijbrengen. Verder is het van belang dat zij kennis hebben van de feesten en vieringen in Nederland zoals kerstmis en Pasen. Deze onderwerpen komen volgens sommige respondenten aan bod tijdens godsdienstonderwijs.

Het doel van de school, volgens de respondenten, is de kinderen voor te bereiden om een succesvol persoon te worden in de maatschappij. De leerlingen zelfvertrouwen bij te brengen zien zij als een belangrijke pedagogische opdracht. “Kinderen moeten met trots kunnen zeggen: *“Ik ben een moslim”* (V3:456-457). Om zelfvertrouwen te krijgen dienen zij te weten wie ze zijn, wat hun identiteit is, wat islam is. Een van de respondenten legt een link met zelfvertrouwen in islam en het leren van islam vanuit wetenschappelijk perspectief:

Laten we het zo zeggen, dan moeten de kinderen zelfvertrouwen hebben. En wil je dat de kinderen zelfvertrouwen hebben dan moeten ze weten wie ze zijn. En wil je dat de kinderen weten wie ze zijn dan moeten ze weten wat hun identiteit is. Wat islam echt is. Want tot nu toe hebben de kinderen altijd gehoord en geleerd: islam is niets anders dan bidden en ḥadj [pelgrimage] doen en zakat [liefdadigheid]. En altijd dat geleerd, maar nooit echt het wetenschappelijke kant geleerd. (...) Wij zitten momenteel zijn wij bezig om een project op te zetten over het handelen van moslims om dat wetenschappelijk te bewijzen. (...) De kinderen moeten [bijvoorbeeld] wetenschappelijk [kunnen] bewijzen waarom het goed is als je gaat vasten (D5:353-362).

Voorts wordt integratie gelinkt met betere prestatie. Door beter te presteren dan vergelijkbare scholen kunnen islamitische scholen aan de maatschappij laten zien dat zij de integratie niet belemmeren maar zelfverzekerde burgers afleveren aldus (V6:763-766). Sommige respondenten zijn van mening dat de islamitische school een bijdrage levert aan een positieve beeldvorming van moslims nu moslims als terroristen worden beschouwd:

Als je een moslim dokter hebt dat is hartstikke mooi, zeker in deze maatschappij. Nu wanneer een moslim altijd als terrorist of als iets anders naar voren wordt geschoven, nou stel een moslim dokter iets vindt, iets uitvindt, stel dat een moslim dokter een niet moslim kankerpatiënt geneest. Dat is toch hartstikke mooi? Dan zorg je ervoor dat de samenleving weer naar mekaar toe groeit (V3:582-586).

8.3.5. Identiteit is een kwestie van teamwork

Uit de onderwijsliteratuur blijkt duidelijk dat samenwerking tussen verschillende betrokkenen van de school een belangrijk aspect is van de constructie van de ideale schoolidentiteit. Deze identiteit van een school construeer je namelijk samen (Bakker, 2013, pp. 115-135; Dupont & Hermans, 2003, pp. 43-67; Gommers & Hermans, 2003, pp. 149-168; Faber, 2012, p. 182). In dit onderzoek bevestigen de respondenten dat de constructie van de schoolidentiteit een kwestie van teamwork is: “Het team doet het, ja je kan wel een hele goede leidinggever zijn maar als het team niet samenwerkt of meewerkt dan sta je ook nergens en andersom” (D8:247-248). Voor een goede samenwerking is het belangrijk dat personeel en leerlingen zich op school veilig voelen en er vertrouwen is tussen de verschillende gelederen.

Voor een succesvolle identiteitsvorming op school zouden personeelsleden elkaar “het goede aanbevelen en het kwade

verbieden⁶⁹” (D6:93-94). Hierbij hoort volgens de respondenten dat het team regelmatig herinnerd wordt aan de identiteit van de school. Wanneer een leerkracht iets doet, behoort hem gevraagd te worden of het bij de identiteit van de school past. Identiteit krijgt vorm door er met elkaar over te praten, bewust om te gaan met de diversiteit onder het personeel en opzoek gaan naar overeenkomsten binnen deze diversiteit. Dit doe je door te kijken naar wat de profeet zegt over “samenwerking, communicatie en problemen oplossen” (D5; 404-406).

Niettemin heb ik kunnen waarnemen dat op sommige scholen sprake was en is van groepsvorming *binnen* de teams. Soms is er een groepsvorming van moslims, of juist van niet-moslims, soms van Turkse of juist van Marokkaanse leerkrachten, soms van conservatieven of juist liberalen. Deze groepsvorming belemmert vaak een goede samenwerking en vormt een bedreiging voor een ideale identiteitsvorming. Een van de respondenten geeft echter aan dat deze groepsvorming binnen personeel op zijn school nu verleden tijd is en in de loop der tijd een hecht team is ontstaan:

Toen ik begon met werken in 2000, dan [toen] was [er] heel groot verschil, iedereen zocht elkaar op, dus ras bij ras zo ging het hier. Dat is nu helemaal doorbroken, dat is waar ik echt trots op ben. We zien het verschil niet tussen jij bent Turks, jij bent Marokkaans, nee het is gewoon een geheel (D8:243-246).

Het voorbeeld dat deze respondent geeft is voor veel scholen kenmerkend geweest. De groepsvorming onder medewerkers van enerzijds Turkse, anderzijds Marokkaanse komaf, of van moslim en niet-moslimmedewerkers, heeft bij veel scholen voor interne verdeeldheid gezorgd. Schooldirecties die dit probleem snel zien en actie ondernemen om dit te voorkomen en te zorgen dat het hele team samenwerkt creëren een gezond en professioneel pedagogisch klimaat.

⁶⁹ *Amr bi al-ma'ruf wa nahy 'an al-munkar* (het goede aanbevelen en het kwade verbieden) is een belangrijk islamitisch voorschrift, gebaseerd op o.a. Qur'ân hoofdstuk 3:110

8.3.6. Identiteit mag niet ten koste gaan van de kwaliteit

Volgens de respondenten is de identiteit van school onlosmakelijk verbonden aan goed onderwijs. Mocht er überhaupt een identiteitsaspect zijn dat goed onderwijs in de weg zou staan dan legt men dat aspect aan de kant en wordt voor ‘goed onderwijs’ gekozen. Als bijvoorbeeld een groep orthodoxe ouders zich beroept op de identiteit van de school om tekenen te verbieden, krijgen zij niet zomaar hun zin: “Het bestuur weegt zoiets aan didactiek, en mijn ervaring is dat het bestuur kiest in belang van het kind niet in belang van een groep” (D7:111-113). Als tekenen wordt gezien in het belang van de onderwijservaring van het kind, dan gaat dat dus voor op een interpretatie van islamitische leerstellingen.

Identiteit en onderwijskwaliteit zijn volgens de respondenten nauw met elkaar verbonden. Respondenten noemen identiteit in één adem met kwaliteit. Identiteit is de kwaliteit van de school en andersom: “Mijn gevoel is eerst kwaliteit dan komt identiteit maar ik hoop eigenlijk dat, ze als de kwaliteit toeneemt, dat de identiteit ook kan blijven toenemen. Vice versa” (V5:456-457).

Respondent (D7) zegt: “We hebben gezien dat een beter ontwikkelde identiteit op school leidt tot betere resultaten” (D7:186-187).

Enkele respondenten leggen een verband tussen schoolkwaliteit en het construeren van de ideale schoolidentiteit:

Er loopt een verband van hoe beter de school qua onderwijs [is], hoe meer identiteit vorm krijgt. Identiteit is dan geen probleem [meer]: je krijgt dan ruimte van ouders, team en politiek. Als je onderwijskwaliteit slecht is dan krijg je geen draagvlak [om aandacht te schenken aan identiteitsontwikkeling] (D7:164-167).

Identiteit is:

Dat je je zaken goed op orde hebt, dat je je zaken goed organiseert, dat je verantwoord bezig bent, dat je ook, toen was het gulden en nu is het euro, dat je elke euro verantwoord uitgeeft. Dat je je daarop kan verantwoorden. Dat is ook islam (D4:598-600).

Deze directe relatie tussen identiteit en schoolkwaliteit is niet altijd gelegd. In de eerste jaren hebben sommige islamitische scholen zich niet veel gelegen laten liggen aan de identiteitsvraagstukken omdat zij meer bezig waren met praktische zaken:

De identiteit, ja ik had een idee van ik ga de school inrichten. Identiteit komt [later wel], en heb ik ook [vanuit] praktisch [overweging] gezegd. Heb ik gezegd dit heeft mijn prioriteit. Gebouw moet klaar zijn, leerlingen moeten klaar zijn, ik moet contact met de leerkrachten kunnen hebben om in ieder geval de organisatie op te kunnen zetten. Dit zijn ook dingen die ik ook kan, die ik ook weet. Identiteit is [toen] doorgeschoven, heel bewust. Dat zei ik ook, van daar kan ik zelf niets mee (D1:124-129).

Dat de identiteit ten koste kan gaan van onderwijskwaliteit is niet verwonderlijk, want scholen worden immers geïnspecteerd op de onderwijskwaliteit. Als de school die niet op orde heeft dan eist dat alle aandacht op: “Daarnaast was er over het schooljaar 1999, 2000 was er een vernietigend inspectierapport het gaat om de onderwijskundige kwaliteit. Dat was de aanleiding om heel gauw het roer om te gooien anders hadden wij hier niet gezeten” (D4:585-587).

Wanneer de kwaliteit van de school in orde is, hebben de scholen meer tijd en ruimte om zich te focussen op hoe zij de levensbeschouwelijke identiteit vorm kunnen geven:

Identiteit was niet echt belangrijk, er waren veel spanningen over onderwijskwaliteit, het ging veel meer om

onderwijskwaliteit. Onderwijs moest in orde zijn, identiteit hing een beetje erbij, het was niet echt belangrijk. Het is steeds belangrijker geworden omdat de school steeds beter werd. Hoe beter de school, hoe meer je identiteit vorm kunt geven.
(D7:153-157)

Inmiddels is de kwaliteitseis bij veel scholen zelfs sterker geworden dan de identiteit. Wanneer beleidskeuzes gemaakt worden gaat niet de identiteit voor, maar de kwaliteit: “Het onderwijs gaat boven alles, kwaliteit van het onderwijs gaat boven alles. Kwaliteit moet niet lijden onder een [identiteitsvraag] vraag van ouders” (V4:55-56). Aan de andere kant mag de identiteit niet worden verwaarloosd door enkel te focussen op de onderwijskwaliteit. In dat geval ontstaat er onder de ouders ongenoegen.

Uit de bovenstaande voorbeelden blijkt dat islamitische scholen, naarmate de onderwijskwaliteit beter is, zich meer kunnen focussen op allerlei levensbeschouwelijke identiteitsaspecten.

8.3.7. Identiteit is constant in beweging

Identiteit van de school wordt elke dag op nieuw geconstrueerd (Bakker, 2013; Dupont & Hermans, 2003; Faber, 2012). In dit onderzoek bevestigen de respondenten deze bevinding. Respondenten zijn namelijk van mening dat identiteit geen star gegeven is, het is constant in beweging. “Identiteit is een levend iets (V1:17), wat toen nieuwlichterij [*bid‘a*⁷⁰] was voor ons is nu toegestaan” (V1:544). Het is van belang dat identiteit regelmatig bespreekbaar wordt gemaakt. Sommige scholen zijn in het begin ervan uitgegaan dat er maar één islam is en iedereen diende zich hieraan te houden. Deze stelling heeft men losgelaten:

⁷⁰ *Bid‘a* betekent letterlijk innovatie. In de bovenstaande context betekent innovatie datgene wat theologisch niet is toegestaan.

Er is toch een beweging, ook binnen de identiteit waardoor de godsdienstleerkrachten diversiteit accepteren. Die accepteren dat er Turkse, Nederlandse, Marokkaanse, Surinaamse, Egyptische moslims zijn, [ook] met hun eigen manier van denken. Eigen manier van leven ook, en uiteindelijk moet je kiezen voor datgeen wat echt belangrijk is.... Details moeten de belangrijkste zaken niet vertroebelen (V1:548-558).

Volgens (D3) krijg je de basis van islamitische identiteit van je ouders maar deze ontwikkel je verder door kennis op te doen. Allah zegt namelijk; “*fa‘lam annahu lâ ilâha illallâh*” [*Weet dat er geen god is dan de God (Allah)*] ⁷¹ (D3:337). De opdracht om te ‘weten’ wie God is, staat volgens de respondent gelijk aan de opdracht om meer kennis op te doen. De islamitische schoolidentiteit veranderde naarmate meer kennis werd opgedaan over verschillende islamitische inzichten. Dit hield tevens in dat formele beleidsdocumenten herzien moesten worden en zo nodig werden aangepast.

Scholen zijn met bepaalde normen zoals het dragen van een hoofddoek of het gescheiden gymonderwijs soepeler geworden ten opzichte van de eerste jaren. Bij deze verandering beroepen zij zich op het theologische uitgangspunt dat kinderen nog niet “*mukallaf*” (verantwoordelijk) zijn (V6:271). Dit betekent dat nog niets voor hen *harâm* is. Deze theologische invalshoek werd in de eerste jaren niet gebruikt. De overgang van de theologische invalshoek “iedereen is verantwoordelijk” naar “kinderen zijn nog niet *mukallaf*” is een ander voorbeeld van deze beweging. Deze verandering zorgt ervoor dat bestuur en directie meer speelruimte en vrijheid krijgen in het bepalen van de schoolidentiteit. Respondenten die vanuit deze invalshoek redeneren zijn daarom soepeler dan respondenten die zich focussen op wat ‘niet mag’.

⁷¹ Verwijzing naar Qur’an: Sûrat Muhammad 47:19.

8.4. Conclusie

Ontwikkeling in formele identiteit

Tot de oprichting van de ISBO in het jaar 1991 hebben islamitische bestuurders onafhankelijk van elkaar de formele identiteit geschreven aan de hand van christelijke voorbeelden. Na de oprichting van de ISBO is er een samenwerking ontstaan. De ISBO heeft scholen ondersteund in het formuleren van de formele identiteit. Dat was veelal een uitwerking van de bestaande identiteitsdocumenten van de eerste scholen. Er is veel van elkaar overgenomen. Om deze redenen lijken de beschrijvingen van formele documenten veel op elkaar. Islamitische scholen hebben met name na 2001, het vierde keermoment, de formele identiteit diep uitgewerkt. De huidige identiteitsdocumenten zijn vergeleken met de documenten voor 2001 duidelijker in wat de school voorstaat. De eerste formele identiteitsdocumenten bestonden vaak uit niet meer dan een A4-tje met een lijst van wat wel en niet mocht. Later zijn de identiteitsdocumenten beter onderbouwd vanuit de islamitische traditie en wordt onder andere gefocust op het mensbeeld, op de verantwoordelijkheden van de school als onderwijsinstelling, op burgerschapsvorming en op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

Een tweede verandering is de verschuiving van een smal identiteitsperspectief naar een steeds breder beleid. De identiteitsbeschrijving van de SIMON-scholen is hier een voorbeeld van. Zie hiervoor (Aktaran, z.j.) en (Budak, 2014-2). Bestuurders en directeuren van islamitische scholen zijn constant op zoek naar mogelijkheden om de islamitische identiteit te integreren in alle facetten van het onderwijs. Hiervoor is het belangrijk dat bestuurders en directeuren zelf kennis hebben over islamitisch pedagogiek en leerkrachten kunnen inspireren. Helaas blijkt dit voor de meeste bestuurders en directeuren niet het geval te zijn.

Uitgangspunten voor een formeel identiteitsbeleid

Respondenten in dit onderzoek noemen zeven uitgangspunten voor een formeel identiteitsbeleid. Alle zeven uitgangspunten zijn van belang gebleken door de jaren heen. Als er sprake is van verandering daarin dan is dat vooral afhankelijk van persoonlijke voorkeuren van bestuurder of directeur.

In eerste instantie dient het beleid niet in strijd te zijn met de islamitische traditie. Dit uitgangspunt is vanaf dag één een vanzelfsprekende richtlijn. Er zijn twee belangrijke ontwikkelingen te constateren betreft de pedagogische interpretatie van de islamitische traditie. Volgens respondenten is er een verschuiving van een negatieve benadering naar een meer positieve pedagogische houding. Een andere verandering is dat bij het bedenken van beleid respondenten niet meer een enkele *madhhab* als uitgangspunt nemen maar ook gebruik maken van inzichten van andere *madhâhib*. Het tweede uitgangspunt is dat de identiteit van de school afgestemd wordt op de wet- en regelgeving en de verwachtingen van de samenleving. Volgens respondenten is wet- en regelgeving niet in strijd met wat de islam van hen verwacht. Mocht er een bepaald wettelijk voorschrift volgens sommige betrokkenen in strijd zijn met de islamitische traditie dan krijgt toch de wet voorrang. Een derde uitgangspunt is dat de islamitische identiteit van de school niet alleen op papier duidelijk geschreven dient te worden maar ook zichtbaar en breed dient te zijn. Wat dit aspect betreft is in de eerste vijftientig jaar een duidelijke verschuiving te constateren van een smalle naar een brede identiteitsperspectief. Een trotse moslimburger opvoeden in de Nederlandse samenleving is een uitgangspunt dat vanaf dag een vastligt. Een vijfde uitgangspunt dat respondenten belangrijk vinden bij de ontwikkeling van beleid is dat identiteit een kwestie is van teamwork. Ten opzichte van de eerste jaren is duidelijk te constateren dat er meer samen gewerkt wordt aan het ontwikkelen van nieuw beleid. Het zesde uitgangspunt is dat respondenten duidelijk aangeven dat de identiteit niet ten koste mag gaan van de onderwijskwaliteit. In dat geval beroepen scholen zich op de

islamitische principe *ḍarûra* (nood breekt wet). Het zevende uitgangspunt is dat respondenten van mening zijn dat identiteit niet statisch is. Deze is onderhevig aan veranderingen. Er kunnen nieuwe situaties, nieuwe inzichten ontstaan waardoor de identiteit aangepast dient te worden. Om deze reden is het belangrijk om de formele identiteit om bepaalde jaren te herzien.

9. Interne dynamiek: de geleefde identiteit

9.1. Inleiding

De invloed van de externe (f)actoren op de interne actoren bepalen hoe uiteindelijk de identiteit op school vorm krijgt, wat ik hier de ‘interne dynamiek’, met andere woorden de ‘geleefde identiteit’ noem. In dit hoofdstuk wordt deze dynamiek aan de hand van de bijzondere kenmerken die bestuurders en directeurs noemen beschreven.

In hoofdstuk 2 is de schoolidentiteit gedefinieerd als;

Datgene wat een school tot deze school maakt en wat zich daarbij laat inspireren door de islamitische traditie. Deze ontwikkelt zich met de tijd in een proces waarbij externe en interne factoren en actoren elkaar continu beïnvloeden.

Dat de identiteit van de school zich laat inspireren door de islamitische traditie lijkt vanzelfsprekend, maar we hebben in hoofdstuk 1 gezien dat in de praktijk islam op verschillende manieren geïnterpreteerd, geleefd en beleefd wordt. Het is daarom ook niet verbazingwekkend dat we vanaf de start van de twee eerste scholen in 1988 kunnen waarnemen dat, ondanks unanimitieit onder de onderzochte scholen dat hun beleid vanuit islamitisch perspectief werd verantwoord, zij onderling belangrijke verschillen vertoonden over de invulling van bepaalde identiteitsaspecten. Volgens de ene school was bijvoorbeeld het gebruik maken van muziekinstrumenten behalve de *daf* (trommel), absoluut niet toegestaan en volgens de andere was daar niets mis mee zolang muziekinstrumenten niet gebruikt werden om de mens uit te nodigen tot dat wat verboden is in de islam. Voor de een was bijvoorbeeld het vieren van de *mawlid* (de geboortedag van de profeet Muhammad) een islamitisch feest, voor de ander was dit een *bid'a* (innovatie) en had dit niets met de islam te maken. Zo zijn er meer voorbeelden te noemen, de zogenaamde bijzondere kenmerken, die in dit hoofdstuk nader aan bod komen. Bij de totstandkoming of verandering van een van de bovenstaande kenmerken is eerder de interdependentie tussen de vier hoofdfactoren; 1-Islamitische traditie,

2-Wet- en regelgeving, 3-Nederlandse context en 4-cultureel/religieuze achtergrond van betrokkenen, duidelijk zichtbaar gemaakt.

9.2. Bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen

Respondenten noemen bepaalde bijzondere kenmerken van islamitische identiteit die uiting krijgen in de praktijk van scholen, en deze worden hieronder beschreven: het godsdienstonderwijs, het gebed, muziek, beelden en afbeeldingen van levende wezens, feesten en vieringen, kledingvoorschriften, scheiding van jongens en meisjes en de verdere doorwerking van identiteit op onderwijs. Met uitzondering van de laatste zijn alle kenmerken van de ‘smalle identiteit’. Respondenten zijn geneigd om met name deze kenmerken expliciet te noemen in relatie tot het onderscheidende kenmerk van de islamitische school. Het belang dat islamitische scholen hechten aan de ‘brede identiteit’ zoals de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en het creëren van een veilig pedagogisch leerklimaat is echter even belangrijk. Het feit dat respondenten daar niet de nadruk op leggen in relatie tot identiteit heeft volgens mij te maken met dat zij dit zien als iets wat hoort bij alle scholen maar ook weinig zicht op hebben.

9.2.1. Het godsdienstonderwijs

Het godsdienstonderwijs is een van de belangrijkste kenmerken van de islamitische basisscholen. De weigering van de katholieke school in Rotterdam in het jaar 1987 om ook islamitisch godsdienstonderwijs te geven was aanleiding tot het stichten van een van de twee eerste scholen. Sommige bestuurders wilden in eerste instantie een Qur’ânschool starten waar uitsluitend godsdienstonderwijs gegeven zou worden. Anderen wilden godsdienstonderwijs onderdeel maken van een volledig onderwijsprogramma. Dat laatste kon vanuit het Nederlands

onderwijsstelsel bekostigd worden, het eerste niet. Enkele bestuursleden stapten op omdat het geen Qur'ânschool werd. De stichter van de al-Ghazali school moest regelmatig aan zijn eigen gemeenschap uitleggen dat het geen *madrassa* of Qur'ânschool zou worden (S1; 300-316).

Islamitische scholen zijn vanaf 1988 bezig geweest met het ontwikkelen van eigen godsdienstlesmethodes. Gezien de vrijheid van het levensbeschouwelijke karakter van scholen heeft de Onderwijsinspectie zich tot het jaar 2002 niet bemoeid met de inhoud van het godsdienstonderwijs. Na het vierde keermoment (de aanslagen van 11 september 2001) heeft de Onderwijsinspectie echter de opdracht gekregen om ook het godsdienstonderwijs onder de loep te nemen. Dat resulteerde in de onderzoeksrapporten van 2002 en 2003 waarin de Onderwijsinspectie zeer kritisch was over de pedagogisch- en didactische aanpak van bepaalde godsdienstleerkrachten en de inhoud van het godsdienstonderwijs van sommige scholen (Onderwijsinspectie, 2002; 2003).

De Onderwijsinspectie concludeerde dat het godsdienstonderwijs op deze scholen pedagogisch en didactisch zwak was:

Op zich is dat niet verwonderlijk omdat aan vakleraren godsdienst geen bevoegd- of bekwaamheidseisen worden gesteld. De matige kwaliteit van de lessen godsdienst hangt verder samen met het ontbreken van een duidelijk curriculum en de beschikbaarheid van een methode, de beperkte interactie tussen leraar en leerlingen, en de geringe aansluiting tussen wat leerlingen al kunnen en kennen en de lesstof die aan de orde is. Hoewel vanuit de directies wordt gewerkt aan een beter inzicht in het godsdienstonderwijs, moet tegelijk worden geconcludeerd dat de vertaling daarvan naar versterking van de pedagogisch-didactische kwaliteit van de godsdienstlessen nog veel aandacht behoeft. (Onderwijsinspectie, 2003, p. 5)

De minister van Onderwijs gaf naar aanleiding van deze kritiek in het jaar 2004 de ISBO en SLO de opdracht om een godsdienstmethode te ontwikkelen. Onafhankelijk van deze opdracht waren verschillende personen echter al aan de slag gegaan met het ontwikkelen van hun eigen materiaal. Deze personen zijn naar aanleiding van de opdracht van de minister niet gestopt met het doorontwikkelen van eigen materiaal. Hieronder wordt deze ontwikkeling nader toegelicht.

9.2.2. Godsdienstmethode

Een eerste ontwikkeling betreft de voertaal van het godsdienstonderwijs. Islamitische scholen werkten in de eerste jaren met methodes uit landen zoals Marokko, Saoedi-Arabië, Egypte, Turkije. Bij de meeste scholen kregen Turkse kinderen les in het Turks en Marokkaanse en andere Arabischspreekende kinderen kregen les in het Arabisch. Bij enkele scholen werd godsdienstles uitsluitend in het Arabisch gegeven. Islamitische scholen gingen geleidelijk tot het Nederlands over. Deze overgang is met name na 2001, het vierde keermoment, versneld. Sinds 2004, vanaf de afschaffing van onderwijs in allochtone levende talen (OALT), is sprake van een definitieve omslag naar het Nederlands in de godsdienstlessen van alle islamitische scholen.

Een tweede ontwikkeling betreft de methodes van de godsdienstlessen. In eerste instantie waren deze methodes vooral een vertaling, waarbij de buitenlandse methodiek vaak nog werd gehandhaafd. De methodeontwikkelaars hebben geleidelijk eigen Nederlandstalige methodes ontwikkeld waarin de buitenlandse methodiek steeds minder werd. De buitenlandse methodes bestonden uit een tekstgedeelte waarin bepaalde theologische standpunten worden beschreven en vervolgens worden enkele vragen gesteld over deze tekst. In de nieuwe methodes wordt meer gebruik gemaakt van verhalen en er zijn meer didactische opdrachten opgenomen zoals het maken van een collage, het maken van een puzzel of reflectieopdrachten in relatie tot het onderwerp van

de les. Ook zijn de nieuwe methodes in meerdere mate toegespitst op de Nederlandse context via verhalen en opdrachten rondom religieuze diversiteit en het belang van samen leven in Nederland.

De *al-Ghazali* school was de eerste islamitische basisschool die in 1990 in samenwerking met de SPIOR⁷² een eigen godsdienstmethode ontwikkelde, in het Nederlands. Het was geïnspireerd op het Duitse leerplan voor islamitisch godsdienstonderwijs “Religöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens” (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1986). Deze methode was louter voor intern gebruik: het was niet helemaal uitgewerkt en ook niet uitgegeven en wordt op geen enkele school gebruikt, maar heeft wel als inspiratie gediend voor andere methoden⁷³.

In het jaar 1993 lanceerde ‘Project Dien’ de eerste Nederlandse methode die beschikbaar werd gesteld aan alle islamitische basisscholen in Nederland en België. Deze methode was ontwikkeld door personeel verbonden aan de islamitische basisschool er-Risele te Leiden (overigens zonder ondersteuning van de ISBO) (Ploeger & Oueslati, 1993). In 1995 werd ook het IPC (Islamitisch Pedagogisch Centrum) opgericht dat sommige scholen heeft ondersteund bij het ontwikkelen van hun eigen leerplannen islamgodsdienst en lesmateriaal, voortbouwend op wat tot dan toe was ontwikkeld. In 1999 is het “Schoolplan godsdienst: Islam Theorie en Praktijk op de Islamitische basisscholen” door mij geschreven. Dat is ook gebruikt voor het ontwikkelen van de SLO & ISBO methode en de basis heeft gelegd voor de methode “Worden wie je bent⁷⁴”.

⁷² Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond opgericht in 1988 zie: <https://www.spior.nl/>

⁷³ Zie hierover (Van de Wetering & Karagül, 2013, p. 88). Een belangrijk deel van de deze methode is overgenomen door de SPIOR bij het ontwikkelen van godsdienstmethode voor Openbare Basisscholen. Verder zijn sommige delen van deze methode opgenomen in de methode van de “SLO & ISBO” en “Worden Wie je bent”.

⁷⁴ “Worden wie je bent”, ook wel de methode van SIMON-scholen genoemd is op het moment van schrijven (2019) nog in ontwikkeling. Tot heden zijn er werkboeken voor de groepen 4 tot en met 8 gepubliceerd. De verwachting is dat lesmateriaal voor de groepen 1t/m 3 in augustus 2020 wordt uitgegeven.

Hieronder is een weergave van de ontwikkelde lesmethodes van 1988-2013 die op de islamitische basisscholen zijn gebruikt;

1. ISBO & Al-Ghazali, (1990). *Lesboek islamitisch godsdienstonderwijs*.
2. Ploeger & Oueslati, (1993). *Islamitisch godsdienstprogramma*.
3. Ploeger & Oueslati, (1994). *Werkboek islamitisch gedrag*.
4. Ploeger & Oueslati, (1996). *Het leven van de profeet Mohammed (vznh)*, twee delen.
5. Diyanet, (1999). *Islam lessen*, een zesdelige serie.⁷⁵
6. Budak, (2002). *Mijn Imaan*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
7. Budak, (2003). *Ramadaan boekje*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
8. Budak, (2004). *De Offerweek*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
9. Sert, (2004). *Vertel mij over islam*.
10. Budak, (2005). *Mijn aglaaq en mijn lichaam*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
11. Budak, (2006). *Ik ben een moslim*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
12. SLO & ISBO, (2007). *Islamitische godsdienstlessen*, 4 mappen.
13. Al-Hadith, (2007). *Regenboog*, zes delige serie.
14. Budak, (2010). *Op zoek naar jezelf*, onderdeel van “Worden wie je bent”.
15. Salman, Yilmaz en Özdirek, (2012). *Mijn prachtige religie*.

De respondenten noemen vier verschillende godsdienstmethodes waarmee scholen in 2014 werkten en tot op het moment van schrijven nog steeds mee werken: respectievelijk de methode van “SLO & ISBO” (2007), de methode van de “Amana” school (2015)⁷⁶, de methode “Worden Wie je bent” en scholen die niet met een specifieke methode

⁷⁵ Deze methode was een vertaling van een Turkse methode. Uitgegeven in België.

⁷⁶ De methode is voordat het gedrukt is al door enkele scholen gebruikt.

werken. Deze laatste scholengroep gaf aan de inhoud van het godsdienstonderwijs over te laten aan de godsdienstleerkracht.

Alle respondenten gaven aan dat de SLO & ISBO-methode niet voldoet aan de wensen van de school, omdat deze gebrekkig zou zijn in didactisch materiaal waardoor godsdienstleerkrachten zelf nog veel moeten ontwikkelen. Respondenten van scholen die het godsdienstonderwijs aan de godsdienstleerkracht hebben overgelaten waren echter ook niet tevreden omdat het voor hen niet duidelijk was wat de godsdienstleerkracht precies doet.

Volgens meerdere respondenten verwachten sommige ouders van het godsdienstonderwijs dat leerlingen veel kennis over de islam moeten verwerven. Respondenten gaven echter aan dat dit niet hun taak is, zij leren de kinderen de basiskennis van de islam: “We zijn een school voor primair onderwijs en we zijn geen instituut die aan godgeleerdheid doet”(D4:23-24). Nog belangrijker vinden de respondenten dat het kind zich ontwikkelt om in de maatschappij een plek te verwerven door te kunnen reflecteren:

Vorige keer hadden we een vergadering bij de gemeente over radicalisering; hoorde ik [van] andere scholen: waarom krijgen kinderen niets over eigen godsdienst om ‘onbekend-onbemind’ weg te werken? Het [godsdienstonderwijs] moet niet zo zijn om in botsing te komen met andere godsdiensten. Dit zien we belangrijk, dat de godsdienstles een stimulerende factor is. Maar ook om goed te leren (V4:24-28).

...Ik denk dat gewoon de term identiteit moet het kind eerst naar zichzelf kijken: wie ben ik, waarom besta ik, wat is het doel van het bestaan, wat wil ik met mijn leven? (...) Het kind is op zoek naar deze vragen en wij proberen samen met het kind een weg te vinden om deze vragen te beantwoorden. We geven het kind ruimte om zich te kunnen ontwikkelen op alle fronten. Het kind komt met allerlei vragen. Je moet niet alle vragen kunnen beantwoorden maar een goed gevoel geven. Als

het kind weet wie hij is, wat is de reden waarom ik leef, dan krijgt het kind het vertrouwen en voelt zich veilig. Dit beïnvloedt alle onderwijskundige aspecten zoals taal en rekenen en niet alleen godsdienst. Als het kind geen antwoorden heeft op deze vragen dan is het kind sociaal-emotioneel zwak.... (V4:30-41).

Ondanks de zoektocht naar de juiste onderwijsmethodes voor godsdienstles zijn de respondenten unaniem en uitgesproken in de doelen die godsdienstonderwijs zou moeten hebben. Deze zijn: a) *'Aqîda*; kennis bij brengen over de geloofsregels in de islam, b) *'Tbâdât*; rituele vorming, de uitvoering van religieuze rituelen, c) *Sîra*: biografie van de profeet Muḥammad, d) *Akhlâq*; morele vorming, leerlingen leren te handelen volgens islamitische waarden en normen, e) *Shakhsîyya*; bewustwording ontwikkelen van de eigen identiteit van de leerling, en f) de individuele leerling voorbereiden op de maatschappij.

Het vierde doel, *akhlâq* (goed gedrag), is een onderdeel van het godsdienstonderwijs dat door respondenten nadrukkelijk onderstreept wordt. Respondenten vinden het belangrijk dat de kinderen leren hoe ze met elkaar omgaan, met elkaar praten, naar elkaar luisteren en algemene regels van fatsoen en eerlijkheid hanteren. Deze doelen zijn vanaf dag één de doelen voor het godsdienstonderwijs.

Naast de ontwikkelingen op het gebied van de taal en methode van het godsdienstonderwijs is er ook een ontwikkeling in de pedagogische aanpak. In de eerste jaren van de islamitische scholen werd vooral de nadruk gelegd op dat wat fout was en werden de kinderen bestraft wanneer zij iets niet goed deden. Met het verdwijnen van de imams als godsdienstleerkrachten, verschoof deze aanpak naar een positieve benadering, onder andere door een beloningssysteem. Wanneer kinderen bijvoorbeeld de rituele wassing (*wudû'*) hebben geleerd krijgen zij daarvoor een diploma, zoals er ook een diploma is voor het strikken van schoenveters. Hetzelfde beloningssysteem geldt ook voor andere onderdelen van de godsdienstles, en kinderen mogen trakteren

wanneer zij een diploma hebben gehaald voor een onderdeel van het godsdienstonderwijs.

Naast de reguliere godsdienstlessen starten alle scholen elke dag met de voorlezing van een *sûra* uit de Qur'ân; meestal is dit *sûrat al-Fâtiha* (het openingsvers van de Qur'ân). Bij sommige scholen leren de kinderen elk jaar drie *sûra*'s met de vertaling ervan. De groepsleerkrachten herhalen deze *sûra*'s buiten de godsdienstlessen.

9.2.3. Het gebed

Sinds de start van de twee eerste scholen is het gebed onveranderd een van de belangrijkste kenmerken van de islamitische basisscholen gebleven. Op de meeste scholen wordt *salat al-Dhuhr* (het middagebed) vanaf groep 5, bij andere scholen vanaf groep 6, samen met de groepsleerkrachten op school gebeden. Groepsleerkrachten moeten dit organiseren maar zijn zelf niet verplicht om het gebed te verrichten. In dat geval leidt een van de leerlingen het gebed. Schoolbestuur en directie stimuleren moslimpersoneel echter wel om het gebed te verrichten. Soms zijn er ouders die per se willen dat hun kind al in groep 3 met het middagebed op school mee bidt. In dit geval spelen vooral organisatorische problemen een rol om het wel of niet toe te staan. Voor het verrichten van het gebed zijn er op scholen voorzieningen getroffen om de *wudû'* (wassing), te verrichten.

Het niet precies op tijd bidden is een onderwerp dat zorgt voor enige discussie. Moslims bidden namelijk vijf keer per dag op tijdstippen die gedurende het jaar meebewegen met de zonnestand. Sommige bestuurders en ouders willen dat het gebed direct gebeden moet worden op het moment dat de tijd is ingegaan. Dit is om rooster technische redenen echter niet altijd mogelijk en om deze reden wordt er op alle scholen soms wat eerder of later gebeden. Deze problematiek speelt ook bij buitenschoolse activiteiten, en ouders die hechten aan naleving

van de gebedstijden spreken leerkrachten of de directie erop aan als die worden vergeten.

Nou een belangrijk argumentstuk, het belangrijkste is het gebed. Ik denk het gebed. Het belangrijkste daarin is of tenminste belangrijkste, een belangrijk onderdeel van het gebed is tijdstip. En daar ging wel de discussie over. Nou oké als het gebed om tien voor één is, dan moet het gebed ook om tien voor één gebeden worden. Maar in de praktijk heb je natuurlijk klassen, heb je lessen en wordt er lesgegeven en is het niet altijd even handig om tien voor één te stoppen en les te geven, als je midden in een handarbeidsessie zit of les zit of met het speelplaats zit of met pauze na de lunch of wat dan ook. Aan de andere kant, je wilt kinderen opvoeden met identiteit, en belangrijk is om ze mee te geven van jongs af aan van het is belangrijk om te bidden op tijd. Allah *subahanu wa ta'allah* [verheven zij Hij] zegt in de Qur'ân, ehmm, ik kom er zo even op, maar in ieder geval *salât* is gekoppeld aan tijd zeg maar. En daar hebben we wel over gediscussieerd. Nou goed op een gegeven moment heb je een, uit de theologica, vanuit de geleerde, nou van dit is er mogelijk, de tijd wordt in principe wat ook wat breder bekeken. De tijd tussen *salât al dhohr* en *salât al- 'asr* is allemaal op tijd, maar het meest op tijd is natuurlijk aan het begin, maar goed, we maken dan een keuze. En daar hoeft je niet per se mee eens te zijn zeg maar (V6: 313-330).

Wat wel bij alle islamitische basisscholen is geregeld is het vrijdagsgebed dat in de islam dezelfde plaats inneemt in de week als de zondagdienst voor christenen. In plaats van de woensdagmiddag zijn alle islamitische scholen namelijk vrijdagmiddag vrij, zodat er tijd is voor het vrijdagsgebed.

Een andere ontwikkeling die voor discussie heeft gezorgd is de komst van sjiitische leerlingen. Alle islamitische basisscholen in Nederland hebben namelijk een soennitisch schoolbestuur. Bij een van de schoolbesturen mochten de sjiitische leerlingen in het begin niet bidden volgens de sjiitische traditie. Dit veroorzaakte enige commotie en

onbegrip bij sjiitische ouders. Nu staat de school volgens de bestuurder hiervoor open. Bij een andere school liep dit anders:

De discussie gaat meestal over praktische dingen zoals rijen maken in het gebed, en sjiitische kinderen brachten steentjes⁷⁷ mee. We hebben dan dit gevraagd [aan de commissie van imams] en uiteindelijk hebben we gezegd: laat hen hun eigen steentjes meenemen. Dat was voor ons ook nieuw en het houdt ons scherp (D7:125-128).

9.2.4. Muziek

Muziek behoort tot de kerndoelen van het Ministerie van Onderwijs. In het kerndoelenboekje staat het volgende:

“54: De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006).

Hoe hier invulling aan gegeven moet worden, is overgelaten aan de scholen zelf. Dit betekent dat scholen verplicht zijn om aan te geven wat zij met muziek doen.

Muziek is al eeuwen onderwerp van discussie onder moslimgeleerden zie hiervoor bijvoorbeeld (Ahmad & Mahmood, 2018). Sommige respondenten en ouders zijn van mening dat het gebruik maken van muziekinstrumenten in de islam niet is toegestaan en anderen zijn van mening dat muziek enkel niet is toegestaan indien het gepaard gaat met tekst die zondes bevat en mensen aanmoedigt tot onzedelijk gedrag. Muziek is daarom ook regelmatig onderwerp van discussie tussen tegen- (met name Marokkaanse ouders) en voorstanders (met name

⁷⁷ Sjiieten bidden op een steen of een stuk kleitabjetje uit de grond die zij tussen hun neerbuigende hoofd en de grond plaatsen. Soennieten maken daar geen gebruik van.

Turkse ouders)⁷⁸. Scholen schaffen namelijk methodes aan waarbij muziek wordt gebruikt. De meeste leerkrachten volgen de instructie die bij de methode horen zonder erbij stil te staan dat dit een probleem kan zijn. Leerlingen vertellen thuis wat ze op school hebben gedaan waardoor ouders die muziek zien als een grote zonde en de school wijzen op de islamitische identiteit van de school. De scholen moeten zich hierdoor tegenover deze groep ouders telkens verantwoorden:

Op school zijn er bijvoorbeeld drama- en muzieklessen. Dat doen we in kader van denken, voelen en doen vanuit de gemeente⁷⁹. Muzieklessen zijn gewoon *anâshîdlessen*⁸⁰ zeg maar. Dan wordt alleen maar percussiemateriaal gespeeld. Geen snaarmateriaal [maar] gewoon echt *daf* [trommel] en dergelijke. Er is bijvoorbeeld een ouder die zegt ik wil niet dat mijn kind naar muziekles gaat. En dan gaat hij tegen de meester bedreigen op dat gebied bijvoorbeeld: Nee u mag niet mijn kind sturen naar muziekles. Nou dan moet je wel als directeur gaan optreden.... De godsdienstleerkracht legt [dan] uit dat het binnen de islam wel mag wat wij doen (D5:237-253).

De aangeschafte methodes worden aangepast en in de meeste gevallen wordt *Anâshîd* gezongen waarbij alleen de *daf* als muziekinstrument wordt gebruikt. In de onderbouw zijn de scholen iets soepeler met muziek omdat bij de taalmethodes zoals piramide voor groep 1 en 2 muziek wordt gebruikt voor de ontwikkeling van het fonetisch bewustzijn.

Respondent (V6) geeft aan dat voor oplossingen worden gezocht binnen de vier soennitische rechtsscholen. Er zijn volgens hem rechtsscholen die alle muziekinstrumenten toestaan, rechtsscholen die alle muziekinstrumenten verbieden en rechtsscholen die alleen de *daf*

⁷⁸ Zie hierover ook een vergelijkbaar beschrijving in (Beemsterboer, 2018, pp. 254-262)

⁷⁹ Een project dat door de gemeente wordt geïnitieerd.

⁸⁰ *Anâshîd*: lofliederen enkelvoud: *nashîd*

toestaan. Ondanks dit gegeven kiest de school ervoor om alleen de *daf* toe te staan als muziekinstrument:

We hebben gezegd van oké, laten we tot iets komen waar we ook elkaar ook in kunnen vinden, dus niet zozeer als je zes mensen om tafel zit, heb je misschien zes verschillende ideeën. Als je gaat, als je één idee wil gaan opleggen dat betekent dat je anderen moet gaan overtuigen. Nou dat wil je niet en dat gaat je ook niet lukken. Maar als je met elkaar op zoek gaat naar, oké in die ideeën, wat zit daar nou hetzelfde in. Nou dan is de kans groot dat je in ieder geval drie, vier of misschien zelfs vijf mensen hebt die in een aantal dingen hetzelfde denken. En zo hebben we uiteindelijk dat gedaan. Uiteindelijk hebben we ook een keuze gemaakt, ook op het gebied van muziek, dat bepaalde instrumenten, slaginstrumenten dan gebruikt mogen worden in de lagere klassen en in de hogere klassen, wel door de meiden maar niet door de jongens, maar dat de jongens er wel bij aanwezig mogen zijn en om het te kunnen luisteren en om te kunnen zingen zonder zelf op een slaginstrument te spelen. Nou weetje, en daar kan iedereen zich dan mee vinden, met elkaar heb je dan, nou we doen nu het in ieder geval niet verkeerd. Tenminste, want de theoloog heeft gezegd dit zijn de verschillende overleveringen. En dit zijn de uitspraken van de belangrijkste stromingen. Dus we zijn niet gaan kijken naar alle uitspraken maar gewoon van de vier belangrijkste stromingen (V6:281-297).

Sommige schoolbesturen zijn wat soepeler in hun muziekbeleid omdat muziek volgens hen goed is voor de ontwikkeling van het kind en omdat men in Nederland leeft (V3:166-170). Anderen ontleen een soepeler muziekbeleid aan theologische argumenten:

Er zijn moslims die zeggen alleen een *daf* is toegestaan want ja in de tijd van onze *rasuhullah* [profeet] had je alleen maar *daf*. En alle andere instrumenten zijn van de *shaytân* [*satan*]. Die zijn daar heel resoluut in. Maar als we kijken naar heel veel

islamitische geleerden die *anâshîdmuziek* maken die maken ook met andere instrumenten met snaarinstrumenten en fluitinstrumenten maken ze *anâshîdmuziek*. Nou, wat wij dan proberen te doen is te kijken van wat is nodig voor het kind voor de ontwikkeling van het kind. Wat zegt de islam hierover is dat in contradictie met elkaar. Is er een duidelijke *harâm* of duidelijke *halâl*? Zo nee, dan proberen we daar toch een middenweg in te vinden. Dus dat betekent dat we onze kinderen niet alleen de *daf* leren maar ook andere instrumenten leren (D6:216-224).

Bij weer een andere school is men juist van een soepel beleid naar een strenger beleid overgestapt. Zo heeft een schoolbestuur de methode ‘*Lekkerfit*’ ingevoerd om het overwichtsprobleem aan te pakken. Tijdens de gymlessen wordt bij deze methode gebruik gemaakt van muziek. In eerste instantie werden alle muziekinstrumenten gebruikt. Door de druk van enkele ouders die daarop tegen waren is het beleid verengd. Het gebruik maken van muziekinstrumenten is volgens (D4) niet verboden maar ondanks deze invalshoek besluit hij, om onnodige discussies met ouders te vermijden, ervoor om geen muziekinstrumenten te gebruiken behalve de trommel (D4:75-76). De school heeft de muziek van deze methode aangepast waardoor nu enkel gebruik wordt gemaakt van een drum.

Een andere activiteit waar muziek een rol speelt is de musical. In Nederland is het een traditie dat kinderen van groep acht tijdens de afscheidsavond een musical uitvoeren. Sommige islamitische scholen organiseren ook een musical. Ook tijdens het opvoeren van deze musicals gebruiken de scholen in de meeste gevallen alleen de *daf*. Volgens respondent (D8) werd vroeger ook wel een musical uitgevoerd, maar deze had niets met islam te maken. Toen de school een moslimdirecteur kreeg vroeg hij de leerkrachten een musical uit te laten voeren die met islam te maken heeft. Nu wordt aan de hand van de film *ar-Risâla* elk jaar een afscheidsmusical opgevoerd op de scholen van de stichting van D8 (D8:289-311).

9.2.5. Beelden en afbeeldingen van levende wezens

Ook het gebruik van ‘beelden’ behoort tot de kerndoelen van het Ministerie van Onderwijs. Sommige respondenten, met name van Marokkaans komaf, zijn om religieuze redenen principieel tegen het maken van beelden en afbeeldingen van levende wezens. Voor het verbod op levende wezens worden enkele *ahâdîth* aangehaald zoals;

Ibn ‘Abbâs zei: ik hoorde Muḥammad, vrede en zegeningen zij met hem, zeggen; ‘wie op aarde een beeld maakt zal in het hiernamaals gevraagd worden om er leven in te blazen maar hij zal dat niet kunnen doen’ (Bukhârî, 2001, p. VII:169 hadîthnummer 5963)

In een ander *hadîth* wordt de maker van beelden zelfs vervloekt (Bukhârî, 2001, p. VII:169 hadîthnummer 5962). Ouders die geen moeite hebben met het maken van beelden en afbeeldingen lezen de *ahâdîth* zoals de bovenstaande contextueel, dat wil zeggen dat zij ervan uitgaan dat het om een niet al omvattend verbod gaat, maar meer bedoeld was voor het maken van afgodsbeelden ter verering of aanbidding. Zolang dit niet het geval is zien zij theologisch geen probleem in het maken van beelden en afbeeldingen van levende wezens (Budak, 2014-2, p. 39)⁸¹.

De Nederlandse leefomgeving zit echter vol met beelden en afbeeldingen van levende wezens. Ook in alle lesboeken zijn deze aanwezig, en dat kunnen scholen niet vermijden. Vroeger werden bij sommige scholen bepaalde afbeeldingen, zoals foto’s van (half)naakte personen of seksueel getinte plaatjes, die volgens het bestuur niet geschikt waren, afgeplakt. Na het vierde keermoment hebben alle scholen deze praktijk losgelaten.

Vóór het onderzoek van de [Onderwijs]Inspectie [van 2003] waren wij zo,... orthodox, laten we het zo stellen, dat wij zelfs

⁸¹ Zie hierover ook (Beemsterboer, 2018, pp. 251-254)

leerboeken gingen bedekken... Daarna zei de [Onderwijs]Inspectie van; ja dat kan niet, jullie kunnen geen leerboeken censureren, dat is onzin (V1:193-203).

In plaats van het afplakken gaat het bestuur er tegenwoordig van uit dat leerkrachten de leerlingen uitleggen dat deze afbeeldingen vanuit islamitisch perspectief niet passend zijn. Sommige leerkrachten slaan de desbetreffende pagina over en andere leerkrachten behandelen de les zoals die wordt aangeboden.

Een andere oplossing is dat de meeste scholen de voorkeur geven aan kalligrafie tijdens tekenles in plaats van het tekenen van levende wezens:

Want wat is de insteek van muziek of zang, of creatieve vakken, of beeldende vakken et cetera wat is daar de insteek van, wat wil je daar nou mee bereiken voor het kind? Nou, de ontwikkeling, de creativiteit-stimulering et cetera. Als dat het idee daarachter is dan gaan wij als school op zoek van wat zijn nou andere zaken die je kunt toepassen die hetzelfde kunnen stimuleren zonder dat we tegen de identiteit ingaan. Dus in plaats van een beeld te maken van een mens of van een dier met alles erop en eraan, wat in ons geloof lastig ligt, gaan wij aan de slag met kalligrafie en zaken die vanuit je identiteit komen maar dezelfde creativiteit ontwikkelen bij die kinderen. En je merkt dan dat die dialoog met de andere partij [Onderwijsinspectie] dat die dan heel positief wordt ontvangen. Want uiteindelijk gaat het er ook om het doel en niet zozeer om het middel wat daarvoor gebruikt wordt. Dan heb je dus een hele andere houding nodig van bestuurdersleden, school, hoe je daarover spreekt (V6:617-629).

In de eerste jaren waren er geen methodes en instanties die de scholen konden inzetten voor de lessen kunstzinnige vorming ter ondersteuning van beeldende vorming, drama en muziekonderwijs. Tegenwoordig kunnen scholen verschillende professionele instanties inhuren die de

scholen vanuit islamitisch perspectief lessen aanbieden. ‘Salaam Art’⁸² is een van deze instellingen die is ontwikkeld door personeel van islamitische basisscholen.

9.2.6. Feesten en vieringen

Alle respondenten zeggen zeer te hechten aan religieuze feesten en vieringen op school als belangrijke kenmerken van de islamitische basisschool. In het navolgende bespreek ik eerst de typische islamitische feesten die door alle moslims worden gevierd, vervolgens de feestdagen die voor sommige moslims belangrijk zijn maar voor anderen niet, en tenslotte belangrijke typisch Nederlandse feesten⁸³.

9.2.6.1. Islamitische feesten

‘Īd al-Aḏḥâ en ‘Īd al-Fiṭr

Op alle islamitische basisscholen worden de twee feestdagen, namelijk het Offerfeest (*‘Īd al-Aḏḥâ*) en Ramadanfeest (*‘Īd al-Fiṭr*) uitbundig gevierd. Vroeger gingen veel scholen tijdens de viering spelletjes doen en eten en werd weinig gedaan aan inhoudelijke activiteiten. Tegenwoordig worden deze feesten inhoudelijk ingevuld. Het doel van de feesten is volgens de respondenten niet alleen dat kinderen zich vermaken maar ook dat zij een bepaalde bagage meekrijgen. In de maand Ramadan worden verschillende activiteiten georganiseerd zoals een maaltijd om de vastendag te beëindigen (*iftâr*) of een schoolbreed ontbijt voordat de maand Ramadan start. Tijdens het Offerfeest wordt op de meeste scholen voor alle groepen een mini-*ḥadj* (pelgrimage naar Mekka) georganiseerd. De kinderen maken een maquette van de *Ka‘ba*

⁸² <http://www.salaam-art.nl>. Salomea Franken die verantwoordelijk is voor salaam-art heeft in samenwerking met de ISBO ook het ‘Werkboek Cultuureducatie’ ontwikkeld

⁸³ Zie hierover een vergelijkbare beschrijving van (Beemsterboer, 2018)

(de belangrijkste moskee in de islam gelegen in de stad Mekka (Saoedi-Arabië. Tijdens het gebed richten alle moslims zich tot de *Ka'ba*, kleden zich in *ihrâm* (toestand van reinheid tijdens de *ḥadj* door eerst een wassing te nemen. De mannen kleden zich vervolgens enkel met twee witte doeken en de vrouwen bedekken zich behalve de handen en het gezicht, doen de *ṭawâf* (zeven keer rond de *Ka'ba* lopen) en lopen tussen twee namaak heuvels die *Şafâ* en *Marwâ* symboliseren. Kinderen krijgen dadels en *Zamzam* (water uit Mekka) aangeboden. Sommige scholen vervangen het thema Kerst, dat in de “piramidemethode”⁸⁴ aan bod komt, met het thema *Ḥadj*.

Mawlid an-Nabî en 'Ashûra

Buiten de bovenstaande twee islamitische feestdagen worden op sommige scholen waar de Turkse populatie sterk aanwezig is de *Mawlid an-Nabî* en de *'Ashûra* gevierd.

Op sommige scholen wordt in het kader van de geboortedag van de profeet Muḥammad, de *Mawlid an-Nabî*, lofliederen en gedichten over de profeet voorgedragen. Er worden grote posters met de naam van de profeet op school gehangen en er worden allerlei attributen in relatie tot de profeet Muḥammad tentoongesteld. De themaweek wordt afgesloten met verschillende presentaties waarbij de ouders ook worden uitgenodigd.

In het kader van de 10^{de} van de eerste maand van de islamitische jaartelling, de *'Ashûra*, worden vooral twee verhalen behandeld namelijk die van Mozes en van Noah. Bij beide verhalen wordt de redding van de gelovigen herdacht. Tijdens deze herdenking wordt op de *'Ashûra* dag door voornamelijk Turkse ouders een speciale soep geserveerd aan de kinderen die typisch is voor die gelegenheid.

Onder moslims van Marokkaanse komaf zijn deze feesten niet gebruikelijk; sommigen vinden ze zelfs indruisen tegen de islam. In beide gevallen worden daar de relevante uitspraken van theologische

⁸⁴ Een educatief methode voor jonge kinderen. Zie <https://www.piramidemethode.nl/>

geleerden voor aangehaald. Op sommige scholen zijn er daarom regelmatig discussies over het al dan niet mogen vieren van deze twee feestdagen. Het resultaat daarvan is vaak dat die vieringen op school worden afgeschaft. Een andere oplossing die bepaalde scholen hebben gevonden is dat zij deze activiteiten niet een viering noemen maar aangeven aandacht te schenken aan de gebeurtenissen op deze dagen. De meeste ouders die deze dagen niet willen vieren gaan hiermee akkoord.

Een directeur die zelf van Turkse komaf is en verantwoordelijk is voor een school met een grote Turkse populatie, gaf aan dat vroeger *'Ashûra* onderdeel was van het identiteitsbeleid (D8:331). De school heeft dit uiteindelijk afgeschaft omdat zij niet telkens de discussie hierover wilden voeren. De redenering die de school daarvoor hanteerde was dat *'Ashûra* een cultuurgebonden activiteit was en dus vanuit islamitische traditie niet per se gevierd hoefde te worden.

9.2.6.2. Verjaardag

Het vieren van de verjaardag is in Nederland een wijdverspreide traditie. De meeste niet-moslimleerkrachten schenken graag aandacht aan de verjaardag van het kind. Ook onder moslimouders (voornamelijk van Turkse afkomst) is er een groep die de verjaardag van hun kind thuis viert. Aan de andere kant zijn er moslims die het vieren van verjaardagen als *ḥarâm* (islamitisch niet toegestaan) beschouwen. Om deze reden is het vieren van de verjaardag regelmatig weer onderwerp van discussie op de scholen.

Het vieren van de verjaardag van een kind wordt door de meerderheid van de scholen als niet-islamitisch beschouwd en daarom niet gevierd. Respondent (D8) noemt dit beleid “de middenweg”:

Verjaardagen, was een discussie, een hoop ouders, heel veel ouders die vieren het wel thuis. Die wilden het hier ook hebben, ... wij hebben de keuze gemaakt het is niet vanuit ons geloof

dat we het vieren. ...Hoe hebben we daar de middenweg in gevonden? We hebben de ouders ook gezegd, u mag tijdens, ... als d'r iets is wat u zo blij heeft gemaakt en u wil, stel ... uw kind heeft, van Qur'ân lezen [een deel geleerd], noem maar op, dus de behoefte voor traktatie dat is er bij sommige ouders, en dat kunnen ze doen met *'Îd al-Aḡha*, *'Îd al-Fiṭr*, of een nieuw broertje d'r bij, nieuw zusje d'r bij, dat zijn dingen waarbij ze wel kunnen trakteren en die zij kleinschalig in de klas kunnen vieren. Dus die middenweg hebben we wel gekozen en hebben gezegd verjaardagen doen we absoluut niet, maar dat was ook een discussiepunt omdat heel veel ouders het wel willen” (D8:437-448).

Deze ‘middenweg’ is niet zozeer een compromis, maar verwijst naar een theologisch uitgangspunt namelijk: “Wat de profeet en de metgezellen niet hebben gedaan is niet toegestaan⁸⁵” (D3) en een *hadīth* “wie een volk imiteert behoort tot hen⁸⁶” (D6:175-178). De *hadīth* wil zeggen dat wie niet-moslims nadoet, eigenlijk ook niet moslim is. De scholen die deze zienswijze hanteren worden met name gedomineerd door de Marokkaanse gemeenschap. Respondent (D3) geeft aan dat zijn school weliswaar geen verjaardagen viert, maar niettemin de kinderen leert dat moslims die verjaardagen wel vieren geen ‘grote zonde’ begaan. Op deze manier gaat de respondent ervan uit dat de school de middenweg heeft gekozen en hoopt de school de kinderen bewust te maken van de gemaakte keuze (D3:312-322).

Als een kind op een school waar verjaardag vieren niet toegestaan is toch iets meeneemt om voor zijn verjaardag te trakteren, dan wordt het gewoon terug gegeven. Ouders wordt gevraagd om op andere momenten te trakteren.

⁸⁵ Deze theologische uitgangspunt wordt gebaseerd op de uitspraak van de profeet Muhammad: “Wie iets toevoegt aan deze zaak van ons wat niet hiertoe behoort, het zal verworpen worden.” (Bukhârî, 2001) hadith nummer 2697

⁸⁶ Overgeleverd door Abû Dâwûd in zijn Sunan, hadithnummer 4031. (Abû Dâwûd, 1988)

Op andere scholen, waar vooral de Turkse gemeenschap dominant is, wordt evenmin aandacht geschonken aan het vieren van verjaardagen, maar dat is niet vanwege religieuze overwegingen. Volgens (D6) heeft de *ḥadīth* “wie een volk imiteert behoort tot hen’ eigenlijk enkel betrekking op religieuze aspecten. Zo is het vieren van de verjaardag volgens hem geen religieus aspect maar een cultureel aspect. Om deze reden wordt het vieren van verjaardagen niet als *ḥarām* beschouwd, maar omdat bepaalde ouders daar pertinent op tegen zijn wordt het op school niet gevierd. Deze scholen zijn tot dit beleid gekomen om de discussie met ouders (vooral Marokkaanse) te vermijden.

Bij een derde type school, eveneens gedomineerd door de Turkse gemeenschap, mogen ouders zelf kiezen of zij hun kinderen tijdens de verjaardag iets laten uitdelen. Deze scholen baseren zich op het theologisch uitgangspunt “alles is toegestaan zolang het tegendeel niet is bewezen”⁸⁷, wat dus precies het tegendeel inhoudt van het theologische uitgangspunt “Wat de profeet en de metgezellen niet hebben gedaan is niet toegestaan”. Ook interpreteren zij de *ḥadīth* anders: zij zijn van mening dat het imiteren van een volk pas verboden is als het om religieuze activiteiten gaat zoals het gebed of het vieren van een religieus feest. Het vieren van verjaardagen ziet deze groep respondenten als een culturele activiteit, en die vallen dus niet onder het verbod van de *ḥadīth* (D6:176-180). Er zijn volgens hen geen bewijzen uit de Qur’ân of *ḥadīth* te vinden voor het verbod.

9.2.6.3. Andere niet-islamitische feesten en vieringen

Islamitische scholen hebben in hun beginjaren de niet-islamitische feesten en vieringen zoveel mogelijk geweerd. Het liefst werden christelijke feestdagen zoals Kerst, Carnaval en Pasen maar ook het

⁸⁷ Een basis theologische uitgangspunt zie hiervoor (Qaradawi Y. , 2007, p. 15)

Sinterklaasfeest, niet genoemd. Dat de christelijke feesten op islamitische scholen niet gevierd moeten worden, daar is iedereen het wel mee eens. Niet-moslimleerkrachten hebben daar begrip voor. Wel besteedt een belangrijk deel van de niet-moslimleerkrachten expliciet aandacht aan deze feesten en vieringen. Telkens wanneer groepsleerkrachten (niet-moslim) aandacht schonken aan deze feesten ontstond er een discussie op school. Aan de ene kant stonden bestuurders en ouders die eigenlijk niets met deze feesten te maken wilden hebben en aan de andere kant de groepsleerkrachten die van mening waren dat deze dagen onderdeel zijn van de Nederlandse samenleving en er daarom expliciet aandacht aan geschonken moest worden. Volgens deze groepsleerkrachten is er bovendien ook geen sprake van vieren.

Tegenwoordig hebben bestuurders en directeuren deze laatste opvatting overgenomen. Leerlingen worden over deze feesten geïnformeerd om ervoor te zorgen dat de kinderen niet vervreemden van de Nederlandse samenleving:

We zijn een islamitische school op Nederlandse grondslag dus,... wij vormen de kinderen of wij onderwijzen de kinderen voor de Nederlandse maatschappij en dan is het heel belangrijk dat ze ook weten wat kerst is, waarom wordt het gevierd en waarom wij dat niet vieren... want straks gaat een kind naar een voortgezet onderwijs en dan moet die wel genoeg bagage meekrijgen. Ik vind dat wij daar verantwoordelijk voor zijn op school (D8:353-360).

Een schoolbestuur organiseerde bijvoorbeeld tijdens Carnaval een modeschouw op school rondom het thema “kleden en verkleden”, in plaats van mee te doen aan de Carnaval vieringen in de stad (V6:118-126). Leerlingen worden geïnformeerd over carnaval, waarom mensen zich tijdens carnaval verkleden en waarom zij daar niet aan meedoen.

Wat betreft vieringen zoals Sinterklaas, Moederdag en Vaderdag, die volgens niet-moslimleerkrachten geen religieuze connotatie hebben,

ontstaat er een ander soort discussie. Niet-moslimleerkrachten besteden vaak redelijk aandacht aan deze momenten omdat zij van mening zijn dat het onschuldige vieringen zijn, maar ook omdat deze vieringen in verschillende lesmethodes als lesonderwerp aan bod komen. Ouders, directie en bestuursleden die deze dagen niet willen vieren en er ook geen specifieke aandacht aan willen schenken, spreken de leerkrachten aan waardoor de discussie over de identiteit van de school opnieuw opblaait. Volgens respondenten vinden deze leerkrachten het jammer dat de scholen hier niet aan meedoen. De discussie rondom racistische connotatie van Sinterklaas en Zwarte Piet heeft de houding van de meeste niet-moslimleerkrachten doen veranderen, waardoor ook zij aan deze viering niet veel belang meer hechten.

De viering van Moederdag en Vaderdag is voornamelijk bij scholen die gesticht zijn door de Turkse gemeenschap toegestaan. Bij scholen waar de Marokkaanse gemeenschap dominant aanwezig is, wordt dit verboden met eenzelfde redenatie als bij het vieren van verjaardagen.

9.2.7. Kledingvoorschriften

De discussie rondom kledingvoorschriften is een ander aspect dat regelmatig terugkomt. Op alle scholen is de regel dat de kleding niet te strak, transparant, te kort en niet provocerend mag zijn. Dat is van toepassing op alle leerlingen, maar richt zich vooral op de meisjes. Een blote buik, piercing of tatoeage is niet toegestaan. Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij zich eveneens conform de gestelde regels kleden. Bij sommige scholen moesten in de eerste jaren al het vrouwelijke personeel, inclusief niet-moslimleerkrachten, een hoofddoek dragen. Dit voorschrift geldt inmiddels op geen enkele school meer voor de niet-moslim vrouwelijke leerkrachten. Een andere ontwikkeling die zich heeft voorgedaan is het dragen van een broek door meisjes. Bij sommige scholen mochten de meisjes vroeger niet met een broek naar school komen. Tegenwoordig zijn er geen islamitische scholen meer die dit verbieden. Dit heeft volgens V1 te

maken met het feit dat er meer ruimte is ontstaan voor “diversiteit”, waarmee hij vooral het verschil in opvattingen en leefstijlen bedoelt;

Er is toch een beweging, ook binnen de identiteit, waardoor de godsdienstleerkrachten diversiteit accepteren. Die accepteren dat er Turkse, Nederlandse, Marokkaanse, Surinaamse, Egyptische moslims zijn ook met hun eigen manier van denken. Eigen manier van leven ook, en uiteindelijk moet je kiezen voor datgene wat echt belangrijk is (V1:548-552).

Het beleid van islamitische scholen betreffende de hoofddoek is een onderscheidend kenmerk tussen islamitische basisscholen: enerzijds zijn er scholen waarbij alle meisjes vanaf groep 6 en alle vrouwelijke moslimleerkrachten verplicht zijn een hoofddoek te dragen, en anderzijds scholen die het dragen van een hoofddoek voor leerkrachten en meisjes wenselijk vinden, maar voor niemand verplicht stellen. Behalve dat zij het wenselijk vinden willen ze ook graag dat leerlingen worden gestimuleerd om een hoofddoek te dragen. Volgens respondent (V5) is bij de scholen waarbij iedereen de vrijheid heeft het zelf te beslissen dit nu geen discussiepunt meer. In de praktijk blijft de discussie wel aanwezig doordat ouders een bepaalde verwachting hebben van een moslimleerkracht. Behoudende ouders vragen de directie of bestuur regelmatig waarom moslimleerkrachten of meisjes in de bovenbouw geen hoofddoek dragen.

Volgens (D4) was “het vroeger dwangmatiger en er werd toen veel meer vanuit het *harâm* geopereerd. Het is veel belangrijker om vanuit het *halâl* te opereren. Wat kan, wat is goed, wat is mogelijk binnen de islam?” (D4:545-548).

Volgens V2 dient het dragen van een hoofddoek vanuit een intrinsieke motivatie te komen:

Als ’t innerlijke niet goed zit en je probeert het buitenkant goed te krijgen, dan kan je het alleen op een autoritaire en dominante manier doen, dan alleen maar met regels, dan kan je het alleen maar opleggen. Maar wij hebben ook gezien dat het resultaat

daarvan niet bevredigend is. Want heel veel van onze kinderen die tijd, die verplichtten we hoofddoek te dragen op onze scholen, maar die droegen het thuis niet. Terwijl wel het een moslim gezin was, want ouders zeiden ' ja, ik wil het eigenlijk op mijn kind niet op leggen. Jullie mogen d'r mee bezig zijn, ik hoop dat mijn kind overtuigd raakt dat ze het wel blijft doen maar ik ga het niet opleggen zo lang ze het niet wil (V2:508-515).

Scholen die de hoofddoek verplichten zijn van mening dat leerlingen moeten leren om een hoofddoek te dragen. In de literatuur staat dit bekend als de "cognitive shift" (Park & Ziegler, 2014, pp. 410-430). Als zij dit op de basisschool niet leren dan bestaat de kans dat zij in het voortgezet onderwijs dat helemaal niet meer zullen doen, aldus de achterliggende motivatie van deze verplichting. Deze scholen beschouwen het als hun opdracht om de leerlingen te vormen volgens de islamitische traditie. Als ouders van mening zijn dat hun dochter nog te jong is om een hoofddoek te dragen, zijn zij niettemin verplicht zich wel aan de schoolregels te houden.

Een hoofddoek is bij sommige scholen verplicht voor vrouwelijke moslimleerkrachten omdat de leerkracht representatief moet zijn. Zij wordt namelijk als voorbeeldfiguur gezien en daarbij hoort een manier van kleden die de school het meest juist acht. We zagen dat op enkele scholen deze regel ook van kracht was voor niet-moslimvrouwelijke leerkrachten, maar inmiddels niet meer geldt. Er waren verschillende redenen om hiervan af te zien. Op een van de scholen waar de hoofddoek verplicht was, werd volgens een respondent rond het jaar 1999 een enquête afgenomen bij ouders en leerlingen. De leerlingen gaven aan dat het dragen van een hoofddoek van niet-moslimleerkrachten hen niet aanmoedigt om er zelf één te dragen. Zij waren ervan bewust dat het opgelegd werd door het bestuur. Verder zagen de leerlingen deze leerkrachten buiten school zonder hoofddoek. Onder andere hierdoor werd deze verplichting opgeheven. De school wil juist voorkomen dat leerlingen opgroeien met een dubbele

persoonlijkheid. Het is niet gewenst dat de leerlingen op school een hoofddoek moeten dragen en dat buiten school dan niet doen (V2: 260-270).

Bij een ander bestuur werd deze kwestie voorgelegd aan theologen, die tot het oordeel kwamen dat een hoofddoek dragen iets is van een moslim; een niet-moslimleerkracht hoefde dit niet. Dit besluit bracht echter een nieuwe discussie op gang, namelijk of deze keuze ook geldt voor moslimleerkrachten die zelf geen hoofddoek dragen:

Dan heb je moslima's, leerkrachten die in hun eigen tijd geen hoofddoek dragen... dus we hebben op een gegeven moment ook weer zo'n sessie gehad en ervoor gekozen van oké, moslima's dienen wel een hoofddoek te dragen als ze in dienst willen komen in de klas. Ondanks het feit dat ze dat buiten de school misschien niet doen. Daarvan vinden wij dat zij specifieke rolmodel zijn voor deze leerling want een moslimleerling is misschien nog goed uit te leggen waarom een niet-moslim geen hoofddoek draagt, dat is logisch, dat ziet hij ook om zich heen, maar een moslima die geen hoofddoek draagt ziet hij misschien ook om zich heen, maar dat wordt al wat iets minder logisch uit te leggen op het moment dat jij graag wilt dat die meiden op een bepaalde leeftijd wel een hoofddoek dragen terwijl tja, wie zijn vaak jouw voorbeelden als je jong bent, je ouders, je leerkracht? Als jij een hele favoriete leerkracht hebt of een lerares hebt die geen hoofddoek draagt dan is het niet zo gek dat jij je daaraan wilt gaan spiegelen. Ja en dat is hier wat wij willen, onze kinderen niet in die situatie brengen dat ze gaan denken van moet ik het wel, moet ik het niet (V6:403-418).

Het is wel duidelijk dat door het nemen van een dergelijk besluit, de discussie niet is afgerond. Zolang er leerkrachten zijn die niet uit zichzelf een hoofddoek dragen maar daartoe wel verplicht worden op school, zal deze discussie blijven oplaaien.

Voor zover de discussie over de hoofddoek dus blijft spelen, is er op islamitische scholen volledige consensus over de gezichtssluier (*niqâb*). Op geen enkele school is deze toegestaan voor het personeel:

Wij vinden dat de gelaatsuitdrukking een onderdeel is van de lespraktijk. En je brengt die boodschappen niet alleen over via het voortbrengen van geluiden via de mond en de tong maar ook met gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal is ook belangrijk in het lesgeven (D4:124-126).

Ouders, daarentegen, mogen echter wel met *niqâb* naar school komen (D4).

9.2.8. Scheiding van jongens en meisjes

Een volgend onderscheidend bijzonder kenmerk van islamitische basisscholen is de scheiding van jongens en meisjes tijdens de gym- en zwemlessen, en tijdens lessen over seksuele vorming. Deze lessen worden doorgaans door een mannelijke leerkracht aan jongens gegeven, en door een vrouwelijke leerkracht aan meisjes. Tijdens het gebed zijn jongens en meisjes ook gescheiden, maar hierin verschillen de scholen onderling niet.

Bij zwemles is dat vaak niet het geval omdat de school dit vaak niet zelf kan bepalen. Ook bij gymles is deze scheiding niet altijd mogelijk omdat de school niet altijd beschikt op een mannelijke en vrouwelijke gymleerkracht.

Schoolzwemmen was vanaf 1920 tot 1985 verplicht onderdeel van het curriculum op basis-, en voortgezet onderwijs. Sinds 1985 is dit overgelaten aan schoolbesturen en gemeentes (Floor, 2017, p. 7). De meeste gemeentes hebben de financiering en organisatie van het schoolzwemmen in samenspraak met schoolbesturen voortgezet. Op alle islamitische scholen worden de zwemlessen, indien financieel en organisatorisch mogelijk, gescheiden georganiseerd. Wanneer het niet

haalbaar is kiezen de meeste scholen ervoor om kinderen tot tien jaar gemengd te laten zwemmen. De grens van tien jaar wordt gebaseerd op een overlevering van de profeet waarin hij adviseert om kinderen op zevenjarige leeftijd het gebed te leren en op tienjarige leeftijd, te verplichten en tevens de bedden van jongens en meisjes te scheiden (Abû Dâwûd, 1988, p. I:129 hadithnummer 495). Eerder hebben we gezien dat, vanuit het uitgangspunt “nood breekt wet”, bij een van de scholen leerlingen gemengd zwemmen totdat zij een zwemdiploma hebben ongeacht hun leeftijd.

Bij één schoolbestuur, dat verantwoordelijk is voor twee scholen, zijn de meisjes en jongens vanaf groep 6 helemaal gescheiden van elkaar. De voorzitter van deze stichting is hier een voorstander van, niet zozeer vanwege religieuze redenen, maar omdat het volgens hem beter zou zijn voor de prestaties van kinderen. Wegens financiële redenen is dit echter niet meer te handhaven. Om deze reden is men nu in gesprek met de godsdienstleerkracht en de identiteitscommissie om gemengde groepen mogelijk te maken (V1). De directeur van dit schoolbestuur is echter van mening dat het scheiden van de jongens en meisjes in Nederland niet past binnen de Nederlandse samenleving. Jongens en meisjes moeten met elkaar leren omgaan, “als je [ze van elkaar] gaat scheiden, denk ik, ga je meer problemen creëren [dan] dat je bezig bent om het op te lossen.... Dan weten de kinderen ook niet meer hoe zij [met elkaar] om te gaan” (D3:397-401).

Respondenten (D8) en (V6) vertellen beiden van een ouder die zijn dochter had uitgeschreven omdat de school niet wilde overgaan tot de scheiding van meisjes en jongens. Een derde respondent vertelde van een ouder die zijn kinderen bij voorbaat niet had ingeschreven omdat op school jongens en meisjes niet totaal gescheiden waren (D6). Waar deze ouder zijn kind heeft ingeschreven is niet te achterhalen. Ouders die deze scheiding strikt willen navolgen kiezen er uiteindelijk voor om hun kinderen op een meisjes of jongensschool te plaatsen in land van herkomst of verhuizen naar Groot-Brittannië.

9.3. Doorwerking identiteit op onderwijs

De vrijheid van inrichting geeft scholen de mogelijkheid om het onderwijs vanuit eigen levensbeschouwelijk perspectief aan te bieden. Dit betekent dat scholen, mits zij de einddoelen van de Onderwijsinspectie in acht nemen, vrij zijn vanuit een eigen religieuze of seculier-levensbeschouwelijke visie het onderwijs in de school organisatorisch, onderwijskundig en pedagogisch-didactisch in te richten. Zij zijn vrij in het kiezen van leermiddelen en het aanstellen van docenten (Bronneman-Helmers, 2011, p. 143). Deze vrijheid heeft in Nederland geleid tot onder andere taal en geschiedenismethoden vanuit christelijk perspectief.

Respondenten gaven aan de identiteit, op alle mogelijke manieren, zo breed mogelijk door te willen laten werken op onderwijsactiviteiten. Islamitische scholen hebben vanaf 1988 geleidelijk bepaalde identiteitsgebonden lesinhouden gekoppeld aan biologie, aardrijkskunde, geschiedenis en zelfs rekenlessen. Bepaalde onderdelen van methoden van aardrijkskunde en geschiedenis worden gekoppeld aan het thema pelgrimage (*Hadij*). Leerlingen leren de geografische ligging van Mekka en Medina, over het klimaat daar, het vervoer ernaartoe. Tijdens biologielezen leren leerlingen naast de evolutietheorie het scheppingsverhaal. Deze ingrepen zijn echter incidenteel en afhankelijk van de school: tot op het moment van schrijven hebben de scholen hiertoe nog geen eigen methodes ontwikkeld.

De lessen “seksuele vorming”, “sociaal emotionele ontwikkeling” en “islam en wetenschap” vormen echter een uitzondering.

Seksuele vorming

Sinds 2012 zijn alle scholen verplicht aandacht te schenken aan seksuele vorming en met name seksuele diversiteit. Kerndoel 38 van het primair onderwijs luidt:

De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit (Onderwijsinspectie, 2016).

De lessen seksuele vorming worden door respondenten eerder als de taak gezien van de godsdienstleerkracht dan van de groepsleraar. Veel onderwerpen over seksualiteit komen namelijk in de islamitische theologie uitvoerig aan bod, zoals de verplichting van een rituele douche na een menstruatie, ejaculatie of seksuele gemeenschap.

Het belangrijkste heikele punt waarmee islamitische maar ook christelijke scholen⁸⁸ in Nederland te maken hebben is hoe de seksuele diversiteit op school aangeboden kan worden binnen de wettelijke kaders en religieuze voorschriften. De ISBO had in 2015 de methode “Help ik word volwassen” voor seksuele vorming ontwikkeld. In een uitzending van Nieuwsuur in 2019 kwam deze methode negatief in het daglicht. “Allah verafschuwt homoseksualiteit, leren kinderen op islamitische basisscholen” was de koptekst van Nieuwsuur (Holdert & Kouwenhoven, 2019). Opnieuw rees de discussie of de islamitische basisscholen hun leerlingen geen onderwijs gaven dat haaks staat op goed burgerschap. Ondanks dat de Onderwijsinspectie aan de onderzoekers van Nieuwsuur had aangegeven dat de methode binnen de wettelijke vrijheid van inrichting past is deze documentaire toch uitgezonden. De ISBO zag geen reden om de methode terug te trekken, maar heeft wel een extra handleiding aan de scholen gestuurd waarin werd geadviseerd om bepaalde passages anders aan te bieden. In de extra handleiding staat o.a.;

De religieuze kijk op homoseksualiteit is voor zowel moslims, christenen als joden een bekende religieuze werkelijkheid. In het hoofdstuk over homoseksualiteit wordt de islamitische visie

⁸⁸ Zie bijvoorbeeld “1 op de 5 reformatorische scholen tegen homohuwelijk” (Rtl-nieuws, 2020)

op dit onderwerp gegeven. Er wordt een *soera* uit de Qur'ân aangehaald waarin staat hoe Allah met de mensen van het volk van Loet afrekende vanwege hun seksuele omgang met mensen van het eigen geslacht.

Mogelijke interpretatie: Voor sommige lezers kan deze passage hard overkomen. Vooral als het hoofdstuk niet in zijn volle omvang wordt gelezen.

Advies aan de godsdienstleerkracht: Het is belangrijk om de verzen op de juiste manier uit te leggen. Betrek bij de uitleg de volledige context van het hoofdstuk. In het hoofdstuk wordt naar meerdere verzen uit de Qur'ân verwezen. Verzen die er juist op wijzen iedereen respectvol en vriendelijk te behandelen, ongeacht zijn geaardheid of levenswijze.

Besteed daarbij voldoende aandacht aan de opdracht die bij dit hoofdstuk hoort. De opdracht gaat over homogeweld. Kinderen leren hier dat de islam geweld tegen homo's afkeurt. Kinderen worden aangespoord open te zijn over hun eigen ideeën daarover, om hen vervolgens bekend te maken met de islamitische principes van goed gedrag ten opzichte van je naasten (ISBO, 2019).

De bovenstaande discussie was aanleiding voor de minister van Onderwijs om de Onderwijsinspectie te vragen scholen te inspecteren op hoe in het primair en voortgezet onderwijs invulling wordt gegeven aan burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen met speciale aandacht voor de seksuele diversiteit. Hoewel dit keer het onderzoek van de Onderwijsinspectie, in tegenstelling tot het onderzoek over sociale cohesie in 2002 en 2003 en bestuurlijke praktijken in 2008, niet alleen op islamitische basisscholen werd uitgevoerd, valt wel op dat het aantal islamitische basisscholen dat

geselecteerd werd relatief groot is ten opzichte van scholen met een andere denominatie (Onderwijsinspectie, 2020, p. 28)⁸⁹.

Denominatie	Bezoek ⁹⁰	Scholen die alleen een vragenlijst hebben ingevuld ⁹¹	Totaal
Islamitisch	16	24	40
Reformatorisch	4	5	9
Gereformeerd	3	3	6
Evangelisch	1	5	6
Protestants	4	12	16
Rooms-Katholiek	5	12	17
Joods	1	1	2
Algemeen bijzonder	2	5	7
Openbaar	3	16	19
Antroposofisch	1	0	1
Samenwerking	0	0	0
Overige	2	0	2
Totaal	42	83	125

Tabel 3: aantal scholen die zijn geselecteerd voor het onderzoek:

Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen (Onderwijsinspectie, 2020, p. 28).

De Onderwijsinspectie heeft naar aanleiding van dit onderzoek in totaal zes scholen, waaronder geen enkele islamitische school, een herstelopdracht gegeven. De herstelopdrachten betreffen scholen waarbij de Onderwijsinspectie situaties aantroef, waarin men het onderwijs “strijdig achtte met basiswaarden, of de aandacht van de school zodanig minimaal of helemaal afwezig was, dat van bevordering van basiswaarden geen sprake is”. Voorts heeft de Onderwijsinspectie veertien scholen, waaronder twee islamitische, aanbevolen om meer samenhang en doelgericht onderwijs te verzorgen in actieve bevordering van basiswaarden (Onderwijsinspectie, 2020, p. 65). De Onderwijsinspectie concludeert voorts: “Uit het onderzoek van de

⁸⁹ Het onderzoek is ook op Voortgezet onderwijs uitgevoerd.

⁹⁰ Het aantal scholen dat bezocht is voor dit onderzoek,

⁹¹ Naast de bezoeken die de Onderwijsinspectie heeft verricht is ook informatie verschaft via het laten invullen van een vragenlijst

Inspectie naar de lesmethoden en het gebruik daarvan komt naar voren dat de inhoud niet in strijd is met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat” (Onderwijsinspectie, 2020, p. 61).

Uit dit onderzoek wordt weer duidelijk hoe islamitische basisscholen hun onderwijs binnen de kaders van wet-, en regelgeving hebben ingericht.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Alle respondenten zien de school als medeopvoeder van de kinderen. Het onderwijs op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en islamitische waarden en normen zijn volgens respondenten complementair. Door de lessen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling aan te passen aan de islamitische waarden en normen, kan de school ervoor zorgen dat school en thuissituatie op elkaar aansluiten.

Bij sommige scholen wordt de methode “*Vreedzame school*” en bij andere scholen “*Leefstijl*” voor sociaal-emotionele ontwikkeling vanuit islam aangevuld:

En wat wij weer doen is dat ook vanuit onze identiteit dat we met deze man [methode begeleider] bepaalde dingen daarin verwerken. Dus iets heel simpels, op het moment dat je ruzie hebt gemaakt en hij zegt dan, nou als je ruzie hebt gemaakt dat je dan moet je in eerste instantie de kinderen even een minuut ergens laten rusten en wacht met elkaar voordat je met ze gaat praten. Nou dan zeggen we van dan ga je even los van elkaar even rusten en in die minuut lees je *qul huwa Allâhu ahad*⁹², *qul a’ûdhu bi rabb’il-falaq*⁹³, *qul a’ûdhu bi rabbi’n-nâs*⁹⁴ en dan ga je even *wudu’* doen en dan kom je terug (V6:708-715).

Dit voorbeeld laat zien hoe islamitische scholen de SEO-methodes islamiseren. Telkens wanneer een onderwerp zoals vriendschap of

⁹² Qur’an hoofdstuk 112

⁹³ Qur’an hoofdstuk 113

⁹⁴ Qur’an hoofdstuk 114

samen spelen wordt behandeld, wordt er een passende Qur'ân-, of hadîthtekst aan gekoppeld.

Voorts is de methode “Veilig opgroeien en zo!” (Bayrak de Jager & Claassen, 2011) ontwikkeld voor slachtoffer- en delictpreventie. Het doel van deze methode is leerlingen bewust te maken van mogelijke gevaren in hun ontwikkeling door deze te herkennen en er adequaat mee om te kunnen gaan.

Islam en wetenschap

Een bijzonder kenmerk dat door drie respondenten van drie aparte schoolbesturen wordt genoemd is het project ‘islam en wetenschap’. Dit is een jaarlijks herhaald schoolbreed project van 12 weken waarin de geschiedenisles de islamitische periode van Andalusië als apart thema wordt behandeld. Voor dit project is een lesmethode ontwikkeld. Het project wordt afgesloten met een reis naar Andalusië. Alle groepsleerkrachten doen hieraan mee. Tijdens dit project komen moslimgeleerden aan bod die een bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van wetenschap, zoals *Ibni Sinâ*, *Ibn Firnâs*, *Ibn al-Haytham*, *al-Kindî*, *al-Khawârizmî*. Kinderen worden bewust gemaakt van de bijdrage van de moslims aan wetenschappelijke ontwikkelingen zoals algoritme en het cijfer ‘0’ van de negende-eeuwse wiskundige en geograaf *al-Khawârizmi* (D5:344). Volgens (D5) krijgen leerlingen die het project islam en wetenschap volgen meer zelfvertrouwen en scoren zij hoger voor de cito-eindtoets. Dat is dan ook de reden waarom dit lespakket wordt uitgevoerd. Kinderen krijgen de opdracht om onderzoek te doen over een islamwetenschapper. Aan het einde van het project moeten de kinderen hun onderzoek presenteren. De groepjes op school krijgen een naam van een moslimwetenschapper, zoals ‘*Ibn Sina*’ of ‘*Ibn al-Haytham*’. Sinds 2013 is dit project door meerdere scholen overgenomen en lijkt het een landelijk project te worden.

9.4. Conclusie

In dit deel van het onderzoek zijn de bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen en de ontwikkelingen daarvan beschreven vanuit de beleving van bestuurders en directeuren.

Bijzondere kenmerken

De bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen werden door bestuurders en directeuren van de twee eerste scholen die in 1988 zijn gestart vooral smal uitgelegd. Vijfentwintig jaar later werden dezelfde kenmerken genoemd. De belangrijkste kenmerken die respondenten noemen zijn: het godsdienstonderwijs, het gebed, hoe muziekonderwijs vorm krijgt, de omgang van de scholen betreft het maken van beelden en afbeeldingen van levende wezens, de vieringen van islamitische feesten, hun houding ten opzichte van christelijke feesten en vieringen zoals verjaardag, Moeder- en Vaderdag, hoe de kledingvoorschriften (in het bijzonder het al dan niet verplichtstellen van het dragen van de hoofddoek) op school worden gehanteerd, de scheiding van jongens en meisjes met name tijdens gym-, zwem- en seksuele vormingslessen.

De data-analyse laat zien dat vanaf dag één deze onderwerpen gezien worden als de bijzondere kenmerken van de islamitische identiteit. Ook is vast te stellen dat met name respondenten met een Marokkaanse achtergrond een letterlijke benadering volgen van de islamitische traditie en daarom tegen muziekinstrumenten, het vieren van verjaardagen, het maken van afbeeldingen van levende wezens, Moeder- en Vaderdag en *Mawlid an-Nabî* zijn. Betrokkenen met een Turkse achtergrond leggen zich vaak neer bij deze keuze ondanks dat zij het niet eens zijn met deze interpretatie van de islam.

De genoemde bijzondere kenmerken zijn sinds de start van de eerste scholen onderwerp van touwtrekkerij zoals ik in hoofdstuk één heb weergegeven. De discussie rondom deze onderwerpen in de toekomst altijd aanwezig zijn omdat moslimgeleerden betreft deze onderwerpen

lijnrecht tegenover elkaar staan. Het is belangrijk dat schoolbesturen, directie en personeel hier bewust van zijn en ouders van tevoren informeren over het gekozen beleid om onnodige touwtrekkerij te voorkomen. Voorts stel ik in dit onderzoek vast dat bij islamitische scholen net als bij christelijke scholen behoudende ouders het beleid sterk beïnvloedden⁹⁵.

Een zichtbare ontwikkeling is dat islamitische scholen tegenwoordig meer ruimte bieden voor de interpretatie van de vier *madhâhib* in tegenstelling tot de eerste jaren waarbij zij meestal een *madhhab* als uitgangspunt gebruikten. Hierdoor kunnen we stellen dat de scholen veranderd zijn van een nauw perspectief naar een wat breder perspectief van de islam. Scholen zijn toegafelijker geworden voor de interpretatie van de ander waardoor zelfs het gebed van de sjiitische leerlingen wordt toegestaan. Zo zien we ook dat de verplichting om een hoofddoek te dragen voor niet-moslimleerkrachten wat in de beginjaren een eis was binnen vijftientig jaar op alle scholen is opgeheven.

Ten opzichte van de niet-islamitische feesten zien we dat in de startfase deze zo veel mogelijk werden genegeerd en tegenwoordig worden deze expliciet op school behandeld. De religieuze feesten worden op geen enkele school gevierd. Hoe de scholen met de niet-religieuze feesten omgaan hangt af van de schoolpopulatie (ouders en leerkrachten) die een letterlijke dan wel een contextuele benadering hebben van de islamitische traditie.

Ontwikkeling in methodes

De belangrijkste ontwikkeling die de islamitische basisscholen hebben meegemaakt is die van de methodes en in het bijzonder de godsdienstlesmethode. Islamitische scholen zijn in 1988 gestart zonder enige methode of aanvulling van het islamitische perspectief op bestaande methodes. Islamitische scholen hebben in de eerste 25 jaar

⁹⁵ Zie voor de rol van ouders bij christelijke scholen bijvoorbeeld (Van Koeven, 2011).

verschillende godsdienstmethodes ontwikkeld. In de eerste jaren werden de lessen in het Arabisch of Turks verzorgd. Scholen zijn geleidelijk overgegaan tot het Nederlands als voertaal voor het godsdienstonderwijs. De eerste methodes waren kopiewerk van methodes uit landen zoals Marokko, Turkije of Indonesië. Tegenwoordig zijn er volledig in het Nederlands geschreven methodes. De SLO & ISBO-methode die in opdracht van Ministerie van Onderwijs is ontwikkeld, wordt door geen enkele school meer gebruikt. De scholen maken tegenwoordig met name gebruik van de Amanamethode en de methode 'Worden wie je bent'. Voorts zijn er tussen 1988 en 2013 methodes voor Sociaal Emotionele Ontwikkeling, Seksuele vorming, Kunstzinnige vorming en Islam en wetenschap ontwikkeld.

Schooltypen

Bij de analyse van de bijzondere kenmerken die in dit hoofdstuk aan bod zijn gekomen en de voorgaande hoofdstukken is duidelijk zichtbaar hoe de vier hoofdfactoren, respectievelijk 1) islamitische traditie, 2) wet- en regelgeving, 3) Nederlandse context, en 4) de culturele en religieuze achtergrond van betrokkenen, elkaar beïnvloeden. Alle islamitische basisscholen hebben te maken met betrokkenen met diverse levensbeschouwelijke voorkeuren. Het is daarom lastig om een school te typeren als conservatief, liberaal, open, gesloten of pragmatisch, zoals dat in sommige onderzoeken wel wordt gedaan. Deze categorisering geeft volgens mij niet het juiste beeld van een school. Ze is om verschillende redenen problematisch. Het eerste probleem is dat de begrippen liberaal, conservatief, open of gesloten op zich al vrij lastig zijn te definiëren. Ten tweede worden scholen geclassificeerd aan de hand van een kwalitatief onderzoek. Dit betekent dat respondenten worden geselecteerd. De geselecteerde respondenten kunnen een bepaald beeld geven van de school, maar geven zeker niet het totaalbeeld van de school weer. Een derde probleem dat ik hier zie is dat de gekozen respondenten misschien een jaar later, soms zelfs eerder, niet meer betrokken zijn bij deze school. Stel dat de directeur en

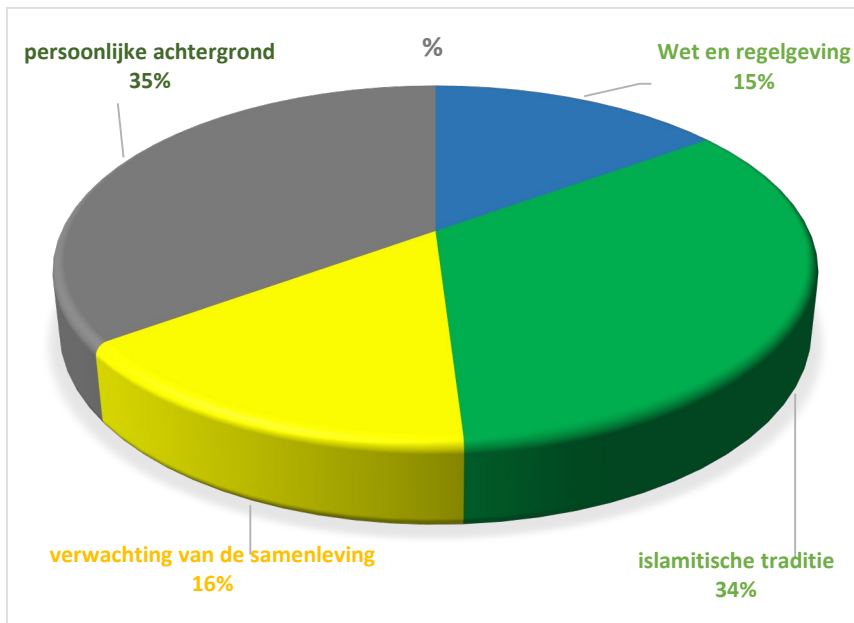
de godsdienstleerkracht die beide een belangrijke invloed hadden op de identiteitsvorming van de school vertrekken. In dat geval kan de identiteit van de school in een rap tempo een andere kleur krijgen. Deze situatie heb ik bij verschillende scholen zien gebeuren. Een school die bekend stond als ‘conservatief’ kreeg binnen een jaar tijd het predicaat ‘liberaal’ en andersom. Een vierde probleem is dat scholen bestempeld worden met een label – het Ministerie van Onderwijs hanteert de formele labels ‘orthodox islamitisch’ en ‘liberaal islamitisch’ - terwijl scholen zich daar wellicht niet in kunnen vinden. Er wordt hen dan iets opgelegd van buiten wat niet de veelzijdigheid van binnen weerspiegelt.

Hoezeer de opvattingen binnen een enkele schoolorganisatie uiteen kunnen lopen, bleek toen ik, buiten mijn onderzoek, tijdens een studiedag van een schoolorganisatie onder de 119 aanwezigen een enquête hield met de volgende vraag:

Wat vormt voor jou de eerste bron als je de identiteit van jouw school vorm wilt geven?

- A) wet- en regelgeving,
- B) islamitische traditie,
- C) verwachting van de samenleving
- D) persoonlijke achtergrond

De uitslag van deze enquête, die direct zichtbaar werd voor de aanwezigen, was als volgt:



Grafiek 3 – eerste bron schoolidentiteit

Bijna iedereen was verrast door de uitslag. Respondenten die belang hechtten aan de islamitische traditie vonden de uitslag tegenvallen want zij hadden graag een hoger percentage islamitische traditie willen zien. Sommige directeuren hadden graag wat meer blauw willen zien. Een dergelijk onderzoek is volgens mij zeer nuttig omdat a) een rechtvaardig beeld wordt gegeven van de organisatie, b) de school aan de hand van een dergelijk onderzoek zijn beleid bewust kan bijstellen en c) in een oogopslag voor alle betrokkenen zichtbaar wordt dat de school meerkleurig is.

Ik stel daarom voor om de identiteit van een school niet te classificeren aan de hand van één concept maar te kijken naar de verschillende perspectieven van de totale organisatie. Een school is immers voor een deel gesloten of conservatief en voor een ander deel open of liberaal. Dat doet meer recht aan het profiel van de school. Daarbij moeten we ons steeds rekenschap geven dat in dat profiel steeds weer verschuivingen kunnen – en zullen - plaatsvinden.

10. Toekomstperspectieven

10.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een blik geworpen op de toekomst van islamitische basisscholen in Nederland. In eerste instantie worden de mogelijke ontwikkelingen in relatie tot de externe factor beschreven. Vervolgens wordt ingezoomd op de interne dynamiek. Hierbij moeten we ons realiseren dat de interviews met bestuurders en directeurs zijn afgenomen in 2013 en 2014. Dit is voordat de discussie in 2019 weer opblaasde over islamitische scholen en afschaffing van artikel 23.

10.2. Externe ontwikkelingen

“Meer ruimte voor Nieuwe Scholen”

“Weg met artikel 23? Dat kan niet zomaar en is ook niet nodig” schreef Mulder in 2019 in *Trouw* (Mulder, 2019). Hoogendoorn van de NOS schreef “Zijn christelijke en islamitische scholen nog van deze tijd?” (Hoogendoorn, 2019). In het honderdjarige geboortjaar van de vrijheid van onderwijs laaide de discussie over artikel 23 van de Grondwet weer hoog op. Volgens Hoogendoorn waren er twee aanleidingen voor de nieuwe discussie. De aanleiding kwam van islamitische scholen. De eerste aanleiding voor deze discussie was op het islamitische Cornelis Haga Lyceum. De bestuurders zouden volgens de AIVD contacten hebben met terroristische groeperingen waardoor het Minister van Onderwijs, de burgemeester van Amsterdam en ook de media druk uitoefenden op de bestuurders om op te stappen. De tweede aanleiding was de berichtgeving over islamitische basisscholen die volgens Nieuwsuur seksuele vorming zouden geven die in zouden druisen tegen het gelijkheidsprincipe (Hoogendoorn, 2019). Deze discussie heeft geleid tot versnelling van het wetsvoorstel “Meer Ruimte voor Nieuwe Scholen”, die al een geruime tijd in voorbereiding was, waarin het begrip ‘richting’ ruimer wordt gedefinieerd. Wat veel belangrijker is

dat voortaan nieuwe aanvragen om een school te laten bekostigen door de staat getoetst worden op “daadwerkelijke belangstelling en de te verwachten kwaliteit”. Toetsing op daadwerkelijke belangstelling is niet nieuw. Wat wel nieuw is, is de te verwachten kwaliteit. Hiervoor moet “de initiatiefnemer bestaande schoolbesturen, het samenwerkingsverband⁹⁶ en de gemeente uitnodigen voor een gesprek waarin kan worden besproken of ideeën ook binnen een bestaande school vorm kunnen krijgen” (Rijksoverheid, 2020). De Tweede Kamer heeft dit wetsvoorstel op 1 oktober 2019 aangenomen en het ligt ter goedkeuring bij de Eerste Kamer (Eerste Kamer der Staten-Generaal, 2020).

De negatieve berichtgeving en allerlei wetswijzigingen sinds 1988 hebben in ieder geval de groei van islamitische scholen wel vertraagd maar niet kunnen stoppen. Dat is door de media ook nauw gevolgd (Broos & Van Galen, 2015; Van Gelder, 2018). Alle respondenten gaven aan dat de groei van islamitische scholen zich zal voortzetten. Of “Meer ruimte voor Nieuwe Scholen” ook meer ruimte voor islamitische scholen zal betekenen moeten we nog afwachten. We kunnen wel enigszins voorspellen dat het verwerven van een plek in een regio waar nog geen islamitische school is niet altijd even makkelijk zal zijn. Een school starten was in 1988 ten opzichte van de nieuwe wet-, er regelgeving vrij eenvoudig. De nieuwe wetgeving eist veel meer van bestuurders wat aanleiding kan zijn voor hoger opgeleide bestuurders.

Integratie

Islamitische scholen zijn verankerd in het Nederlandse onderwijssysteem en niet meer uit het onderwijslandschap weg te denken. Ondanks dit gegeven is in de voorgaande hoofdstukken duidelijk naar voren gekomen dat islamitische basisscholen voortdurend bezig zijn om te laten zien dat zij onderdeel zijn van deze

⁹⁶ Scholen moeten zorgen dat een kind die extra zorg nodig heeft passend onderwijs krijgt. Dit kan niet altijd op de reguliere school. Om passend onderwijs te organiseren moeten scholen binnen een regio samenwerken. Alle schoolbesturen zijn lid van deze samenwerkingsverband (Rijksoverheid, 2020)

samenleving. Zij vragen zich constant af “hoe kunnen we er toch voor zorgen dat de islamitische school zich binnen deze maatschappij niet geïsoleerd voelt?” (V1:292-293). Respondenten zien hun taak als school om leerlingen af te leveren die iets betekenen in de maatschappij. Emancipatie van moslims beschouwen zij als belangrijk toekomstdoel voor de moslims en de sleutel daartoe is volgens hen islamitisch geïnspireerd onderwijs; ‘Nou, ik denk de grootste uitdaging die de moslimgemeenschap heeft in Nederland is: Hoe kan ik met behoud van mijn identiteit in de Nederlandse maatschappij integreren, participeren’(V1:690-691).

Om deze reden willen respondenten veel ruimer hun deuren openen voor externe relaties door opendagen te organiseren, mee te doen met initiatieven buiten school en nog betere contacten leggen met buurtverenigingen. Zo willen zij bijvoorbeeld dat het afleggen van een bezoek aan de Tweede Kamer en de gemeenteraad een vaste onderwijsactiviteit van de scholen wordt. Het uitdragen van een positief beeld is namelijk een voortdurend proces; ‘*wij moeten ons continu bewijzen*’ (V6:745). De respondenten streven daarom om het beleid die zij in gang hebben gezet betreft meer transparantie voort te zetten om te laten zien dat hun school onderdeel is van deze samenleving. Hierover zegt respondent (D6): “dat imago [dat de school slecht is] proberen we nu kwijt te raken” (D6:569-570).

Nieuwbouw

Onafhankelijk van de groei van nieuwe scholen zien we dat steeds meer nieuwbouw wordt gerealiseerd. Alle eerste schoolgebouwen waren gehuisvest in oude gebouwen met veel achterstallig onderhoud. Scholen zijn voortdurend bezig met verbeteren en aanpassen van de huidige gebouwen en op zoek naar mogelijkheden om de school een islamitische uitstraling te geven. Sommige scholen hebben nu nieuwbouw gekregen en er staat een aantal scholen in de planning voor nieuwbouw. Een aantal respondenten geeft aan dat bij nieuwbouw de architect gevraagd wordt om kenmerken van de identiteit mee te nemen bij de bouw:

Op het moment dat je een nieuw gebouw krijgt, kun je daar heel veel van je identiteit in verwerken en zo kan bijvoorbeeld door middel van een echte gebedsruimte daarin creëren, er kan door middel van bepaalde islamitische of Arabische of Turkse of Ottomaanse structuur terug te laten komen waardoor mensen meteen het idee hebben van dit is een islamitische basisschool (V6:651-655).

Door nieuwbouw te realiseren wordt een aspect van het negatieve imago die islamitische scholen hebben ten opzichte van de huisvesting weggewerkt. Voorts is in de afgelopen jaren gebleken dat nieuwbouw een positieve invloed heeft op leerlingengroei. Dit betekent dat deze trend zich in de toekomst zal voortzetten.

10.3. Interne ontwikkelingen

Directie

De interne dynamiek wordt met name bepaald door directie en personeel. De schaarste van goede directeuren in Nederland is alom bekend, dus dat geldt zeker ook voor goede directeuren die moslim zijn. Eerder is geconstateerd hoe belangrijk de directeur is voor de identiteitsontwikkeling van een school. Uit de interviews en persoonlijke gesprekken met schoolbestuurders blijkt dat dit een zorgpunt is voor de meeste bestuurders. Er is bij islamitische scholen echter weinig sprake van enige lange termijnstrategie om dit probleem aan te pakken. Sporadisch worden via het zogenaamde Kweekvijver project⁹⁷ directeuren in dienst genomen. Islamitische scholen zouden concrete plannen moeten opzetten om dit probleem op te lossen.

Personeel

⁹⁷ Kweekvijver: Ministerie van Onderwijs geeft personen met een hoge opleiding de mogelijkheid om schoolleider te worden met voorwaarde om een opleiding voor schoolleider primair onderwijs af te ronden

Respondenten dromen in de toekomst van een nieuwe generatie leerkrachten die bewust zijn van hun moslim-zijn en de identiteit van de school kunnen vormgeven handelend vanuit islamitisch pedagogische uitgangspunten:

Ik zou echt willen over tien jaar, dan hoop ik dat ik leerkrachten heb met passie, die met passie voor de groep staan en bewust zijn dat ze op een islamitische basisschool werken en waarom ze op een islamitische school werken. Dat is echt een droom van mij (D8:525-528).

Een school waarbij alle leerkrachten aan het bovenstaande profiel voldoen, is echter bijna onmogelijk gezien de grote krapte aan leerkrachten. Sommige scholen zijn al blij als zij hun formatie kunnen bemannen. Wel is zichtbaar dat steeds meer oud-leerlingen van islamitische scholen de Pabo volgen. Hierdoor kunnen scholen meer bewuste leerkrachten in dienst nemen. Sommige scholen proberen dit proces te versnellen door leerlingen te stimuleren om leerkracht te worden. Ook zijn er scholen die oud-leerlingen via het zij-instroomproject⁹⁸ binnen halen. Ook hiervoor is een lange termijnstrategie gewenst, wat helaas nauwelijks aanwezig is.

Leerlingenpopulatie

De respondenten spreken de verwachting uit dat de ambitie van vele islamitische scholen om in de toekomst te behoren tot de beste scholen van Nederland zou kunnen leiden tot instroom van niet-moslimleerlingen:

Ik hoop dat dat eigenlijk in de toekomst vrij normaal wordt gevonden en dat er veel meer leerlingen zijn van niet-islamitische komaf. En dat zou eigenlijk een hele goede positie zijn. Dan zijn de scholen eigenlijk, zou je zeggen, goed geïntegreerd in de Nederlandse samenleving...veel

⁹⁸ Zij-instroomproject: Ministerie van Onderwijs geeft personen met een hoge opleiding de mogelijkheid om onbevoegd les te geven met de voorwaarde om de Pabo te volgen en af te ronden.

[moslim]ouders sturen hun kinderen naar een protestantse school of een katholieke school of naar een openbare school. Waarom zou het eigenlijk niet kunnen dat een protestantse ouder een kind naar een islamitische school kan sturen of een katholieke ouder, of een ouder die zich meer tot een openbare school aangetrokken voelt? Waarom niet? (V5:428-434).

Als de islamitische scholen inderdaad kwalitatief dusdanig verbeteren dat zij aantrekkelijk worden voor niet-moslimleerlingen, dan zal dat naar mijn mening nieuwe uitdagingen met zich meebrengen. Wat zal het beleid zijn van de scholen voor deze kinderen betreft het godsdienstonderwijs en andere religieuze activiteiten? Het gebed zal volgens mij weliswaar een uitzondering zijn, maar dit betekent wel dat de islamitische scholen dan terecht zullen komen in de situatie waar bijzondere of openbare scholen met moslimleerlingen zich in bevinden: hoe om te gaan met ouders die ook aandacht willen schenken aan hun eigen culturele of religieuze tradities die eigenlijk niet passen in de identiteit van die school?

De smalle identiteit, de kleur van de school

Uit dit onderzoek blijkt dat de discussie over smalle identiteitspraxis; kledingvoorschriften, muziek, dans, het maken van afbeeldingen van levende wezens, het scheiden van jongens en meisjes in de klas, het vieren van verjaardagen en aandacht schenken aan de geboortedag van de profeet Muḥammad in de afgelopen vijfentwintig jaar regelmatig terugkerende onderwerpen zijn van onderlinge onenigheid. De verwachting is dat de discussie over deze onderwerpen zich in de toekomst binnen de scholen zal blijven herhalen.

Scholen zijn constant op zoek naar een oplossing om de discussie over de smalle identiteitspraxis op te lossen. Zo willen twee schooldirecties bijvoorbeeld in de toekomst op vrijwillige basis een uniform voor (vrouwelijke) leerkrachten en meisjes invoeren. Bij de ene school komt het idee van de moslimdirectrice (D8) en bij de andere school komt het idee van de vrouwelijke leerkrachten die elke dag nadenken of de

kleding die ze dragen bij de school past of niet. De directeur is bereid om de jurken te bekostigen:

Ik heb het idee dat ze [de jurken] binnenkort wel iedereen zou gaan dragen omdat ze zullen zien hé ten eerste het ziet er goed uit en hé, ten tweede, je moet je niet zorgen maken van wat ga ik morgen dragen, word je nou aangesproken door de directie of niet' (D5:291-294).

Gezien de Nederlandse context denk ik niet dat scholen een uniform zullen invoeren. De discussie over de juiste kleding zal bij deze scholen gewoon weer worden herhaald.

De bovengenoemde 'smalle identiteitsaspecten' vormen het skelet van de school en bepalen de kleur van hun identiteit. Moslimouders die belang hechten aan de islamitische vorming kiezen juist om deze redenen een islamitische school. Daarom is het belangrijk dat directie en personeel deze praxis zichtbaar onderdeel maakt van de geleefde identiteit van de school.

10.4. Conclusie

(Inter)nationale gebeurtenissen waarbij moslims betrokken zijn kunnen de discussie rondom de wenselijkheid van islamitische scholen in Nederland elk moment op nieuw ter discussie stellen. Hoewel niet te verwachten is dat artikel 23 van de Grondwet zal veranderen kunnen nieuwe richtlijnen binnen wet-, en regelgeving worden bedacht die het stichten van islamitische scholen moeilijker maakt en het sluiten ervan vergemakkelijkt. Desondanks kunnen we stellen dat de islamitische scholen niet meer weg te denken zijn binnen het Nederlandse onderwijssysteem en het aantal ervan zal de komende jaren zeker groeien. Als in Nederland een plek is voor reformatorische scholen of orthodox joodse scholen dan moet er ook een plek zijn voor islamitische scholen. Het heeft geen zin dat gemeentes zich tegen de komst van deze scholen verzetten. Mocht er een schoolbestuurder of

een personeelslid een strafbaar feit hebben gepleegd, dan is in eerste instantie deze persoon schuldig en in tweede instantie bepaald de rechter of er daadwerkelijk een strafbaar feit gepleegd is. Zolang een persoon niet veroordeeld is, mogen we als gemeenschap de persoon niet veroordelen. Als er een groepsleerkracht op een openbare school of christelijke school veroordeeld wordt vanwege seksueel misbruik van kinderen dan wordt ook niet gepleit voor het sluiten van alle openbare scholen of christelijke scholen. Deze manier van bejegenen schaadt het vertrouwen van een groep moslims in de overheid. Deze opstelling is volgens mij niet bevorderend voor de integratie van de moslims in Nederland. Een goede samenwerking tussen school en gemeente leidt tot vertrouwen in elkaar en heeft mede invloed op de kwaliteit en identiteit van de school.

Een tweede factor die de kwaliteit van de identiteit van de school bepaalt, is de kwaliteit van bestuurders. Scholen kunnen en mogen niet meer bestuurd worden door vrijwilligers die zelf weinig kennis hebben van management, financiën, onderwijs, pedagogiek en voor islamitische scholen is een gedegen theologische opleiding ook een vereiste.

Het mag duidelijk zijn dat naarmate er goede directeurs en leerkrachten zijn er een ideale schoolidentiteit ontstaat. Hoewel de scholen ten opzichte van de eerste jaren veel meer moslimdirecteurs en moslimleerkrachten in dienst hebben blijft het vinden van geschikte directeurs en leerkrachten een zorgpunt.

De bijzondere kenmerken van islamitische basisscholen zoals het godsdienstonderwijs, islamitische feesten en andere kleine identiteitsaspecten zullen de komende jaren de onderscheidende kenmerken blijven. Ook de interne discussie over onderwerpen zoals muziek, het scheiden van jongens en meisjes tijdens bepaalde activiteiten zal zich herhalen. De touwtrekkerij tussen betrokkenen die de islamitische traditie letterlijk dan wel contextueel interpreteren zal zich voortzetten.

11. Algemene conclusie en discussie

Voorafgaand aan dit onderzoek was ik, mede door eigen ervaring, de opvatting toegedaan dat de identiteit van een school bepaald werd door het schoolbestuur. Directie en personeel zouden vervolgens uitvoering geven aan de identiteit zoals beschreven door het bestuur. Dat dit in praktijk niet zo simpel was, was mij wel bekend. Ik had echter geen inzicht in de dynamiek van de identiteitsvorming op islamitische scholen en de ontwikkeling die zij in de loop der jaren daarin heeft ondergaan. Naargelang ik de literatuur indook en in gesprek ging met mijn respondenten werd het mij steeds duidelijker hoe complex die dynamiek en ontwikkeling eigenlijk zijn.

Die vaststelling betekent overigens niet dat we te maken hebben met een uitzonderlijke situatie. In mijn onderzoek is duidelijk geworden dat het islamitische basisonderwijs niet een vreemde eend in de bijt is, maar keurig past binnen de Nederlandse onderwijscultuur. Moslims hebben voor de oprichting van hun scholen immers het voorbeeld gevolgd van de katholieke, de protestants-christelijke en joodse gemeenschappen. Dat was overigens niet geheel hun eigen keuze. De twee eerste basisscholen die in 1988 zijn opgericht - al-Ghazali in Rotterdam en Tariq Ibnoe Ziyad in Eindhoven - zijn ontstaan omdat toentertijd de confessionele basisscholen niet tegemoet konden of wilden komen aan het verzoek van enkele moslimouders om aandacht te besteden aan de islamitische levensbeschouwelijke identiteit. Deze ouders werd geadviseerd om eigen islamitische scholen te stichten. Een dergelijk advies mag men typisch noemen voor de Nederlandse context die blijkbaar nog steeds stevig geworteld was in een verzuild denken.

Hoewel islamitische basisscholen dus typisch Nederlands genoemd kunnen worden, werd volgens diverse auteurs het stichten en functioneren ervan toch door verschillende factoren en actoren belemmerd. In dit onderzoek wordt dit door bestuurders en directeuren van islamitische basisscholen bevestigd. Die belemmering heeft vooral te maken met nationale en internationale gebeurtenissen en incidenten die betrekking hadden op moslims en de islam, en vanaf de 1990er jaren tot een fel maatschappelijk debat hebben geleid waarin de twijfel over een succesvolle integratie van moslims in Nederland centraal stond. Later, na de aanslagen van 11 september 2001 en de

moordaanslag op Theo van Gogh in 2004 werd deze discussie steeds meer gevoerd in termen van veiligheid.

Deze discussies omtrent integratie en veiligheid hebben bij de ontwikkeling van de identiteit van islamitische basisscholen voor een andere dynamiek gezorgd dan bij bijvoorbeeld de christelijke scholen. In de literatuur over identiteitsvorming van christelijke basisscholen in Nederland lezen we vooral over de rol van ontkerkelijking, secularisatie en individualisering. Bij islamitische basisscholen speelden heel andere kwesties. In de eerste 25 jaar van het bestaan van islamitische basisscholen in Nederland – de periode van 1988 tot 2013 - zijn er vijf opeenvolgende keermomenten te onderscheiden die van invloed zijn geweest op de dynamiek en ontwikkeling van hun schoolidentiteit.

De oprichting van de ISBO in 1990 was het eerste keermoment. Deze koepelorganisatie heeft bestuurders ondersteund in het stichten en inrichten van nieuwe scholen. In 1992, het tweede keermoment, begon de politieke discussie over de integratie van moslims en islamitische basisscholen die heeft geleid tot wet- en regelgeving die de groei van islamitische scholen heeft belemmerd. Het derde keermoment speelde zich af in 1999, toen de Onderwijsinspectie voor het eerst alle scholen van een enkele denominatie, namelijk de islamitische, categoriaal (dat wil zeggen: gezamenlijk in plaats van individueel) ging inspecteren. Dat was nog nimmer voorgekomen. De aanslagen van 11 september in 2001 waren het vierde keermoment. Vanaf toen speelde de zogenaamde ‘securitisering’ van de islam een belangrijk rol. De islamitische scholen werden vanaf dat moment door de politiek, media en Onderwijsinspectie kritisch beoordeeld op hun bijdrage aan de bevordering van de sociale cohesie in de samenleving. Het vijfde en laatste keermoment in deze 25-jarige periode was het onderzoek in 2008 naar de bestuurlijke kwaliteiten van islamitische scholen. Dit onderzoek was overigens de laatste inspectie van islamitische scholen die categoriaal plaatsvond: vanaf dit jaar werden islamitische scholen weer net als andere scholen individueel geïnspecteerd.

Dit context waarin islamitische basisscholen hun identiteit hebben ontwikkeld heeft ertoe geleid dat bestuurders en directeuren zich hebben proberen te voegen naar vier kaders: naast de kaders van ‘Wet-

en regelgeving' en 'de Nederlandse context' dienden zij ook rekening te houden met 'de islamitische traditie' en de 'culturele en religieuze achtergrond' van alle betrokken partijen op- de school.

Maar wat betekent dit nu allemaal in een groter geheel? Dit bespreek ik hieronder vanuit drie verschillende perspectieven, namelijk: 1) sociaal-maatschappelijk, 2) pedagogisch en onderwijskundig, en 3) bestuurlijk.

Sociaal-maatschappelijk perspectief

Zoals gezegd hebben het integratiedebat en (inter)nationale gebeurtenissen in hoge mate de discussie over islamitische scholen in Nederland bepaald. Niet-confessionele partijen en stromingen zagen en zien Artikel 23 van de Grondwet als een belangrijke belemmering voor de modernisering en verbetering van het onderwijsbestel (hierover later meer). Maar in het geval van islamitische basisscholen werd deze belemmering vooral gezien in termen van integratie.

Laten we vooropstellen dat de verdenking van gebrekkige integratie van islamitische scholen paradoxaal is, omdat in 1988 aan moslimouders juist nadrukkelijk te kennen was gegeven dat ze beter hun eigen school konden oprichten. Maar los daarvan staat deze verdenking haaks op de bevindingen van mijn onderzoek: islamitische basisscholen hebben zich nadrukkelijk en consequent tot taak gesteld om hun moslimleerlingen voor te bereiden op deelname aan de Nederlandse maatschappij. Dat sommige scholen daar niet altijd goed in geslaagd zijn, doet niet af aan hun intentie. De islamitische school fungeert daarbij vooral als veilige leeromgeving. Deze conclusie komt overigens volledig overeen met onderzoeken zoals die van Beemsterboer (2018) en Merry (2018).

Een bijzonder kenmerk van de islamitische basisscholen waaruit hun mate van integratie blijkt is hun diversiteit: op deze scholen werken moslimse en niet moslimse leerkrachten, en komen leerlingen en leerkrachten van diverse nationale achtergronden en islamitische tradities. Het is een diversiteit die, in vergelijking met andere confessionele scholen in Nederland, zeker uniek genoemd mag worden. Diversiteit is niet een belemmering, zoals ook Wallage (2010) dat verwoordt, maar meer een verrijking, en aangezien dat de toekomst is

van de Nederlandse samenleving zullen de islamitische basisscholen daar zeker een bijdrage aan kunnen leveren.

Kortom, islamitische scholen zijn een belangrijk onderdeel van een gezond integratieproces. Met het behoud van de eigen identiteit willen zij participeren in de Nederlandse gemeenschap. Daarbij ligt de focus niet op het land van herkomst, maar juist op een volwaardig burgerschap in Nederland. Gezien de emancipatorische rol die islamitische scholen spelen, of tenminste zelf wensen te spelen, zou ik menen dat beleidsmakers er goed aan doen om deze scholen niet te bezien als probleem, maar als partners in het creëren van een vredige samenleving.

De inspanningen van de scholen om deel uit te maken van het Nederlands onderwijslandschap hebben politici en beleidsmakers niet kunnen overtuigen. Regelmatig hebben islamitische basisscholen, omwille van politieke redenen, te maken gehad met een ongelijke behandeling. Zo zijn er specifieke regels bedacht om de groei van de scholen tegen te gaan, en is er voor het eerst in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis een inspectieonderzoek geweest naar de inhoud van het godsdienstonderwijs. De categorale inspectie van islamitische basisscholen is een derde voorbeeld van deze ongelijke behandeling (ter vergelijking: als een leraar op een openbare of christelijke basisschool zich bijvoorbeeld schuldig zou maken aan seksueel kindermisbruik, dan worden niet meteen alle openbare of christelijke scholen geïnspecteerd). Deze ongelijke behandeling heeft geleid tot een groeiende achterdocht bij islamitische scholen jegens de overheid.

De toekomst

Islamitische scholen hebben in de afgelopen jaren dus moeten strijden om zich een plek te verwerven, en met veel moeite is dit gelukt. De eerste bouwvallige schoolgebouwtjes zijn vervangen door nieuwbouw, besturen zijn geprofessionaliseerd, en de kwaliteit van het onderwijs is aanzienlijk verbeterd. Vanwege het succes van de scholen voorziet ik daarom ook dat, zolang het concept bijzonder onderwijs in Nederland van kracht is, islamitische scholen in de toekomst, ondanks alle

discussie, in aantal en omvang zullen groeien. Dit brengt zowel uitdagingen als mogelijkheden met zich mee.

De belangrijkste uitdaging is de negatieve beeldvorming. Hoewel de berichtgeving omtrent islamitische basisscholen sinds 2013 aanzienlijk positiever genoemd kan worden (onder andere vanwege de hoge resultaten die zij scoren voor de eindtoets van groep 8), zal de negatieve berichtgeving over islam en moslims hoogstwaarschijnlijk niet eindigen. Dat blijkt bijvoorbeeld aan de wijze waarop in 2019 de seksuele vorming op islamitische scholen in een kwaad daglicht kwam te staan. De scholen zullen hier last van blijven ondervinden.

Het voorbeeld van de seksuele voorlichting maakt eens te meer duidelijk dat veel van de negatieve berichtgeving zal gaan over het godsdienstonderwijs. Een manier om dat te ondervangen is dat islamitische scholen gezamenlijk een mechanisme inrichten voor interne consultatie inzake het godsdienstonderwijs en de uitvoering van religieuze identiteit op school. Hierbij zou samenwerking met de onderwijsinspectie gezocht moeten worden. Deze consultatie kan de scholen helpen hun identiteit beter invulling te geven en aldus onnodige externe bemoeienis te voorkomen.

Islamitische basisscholen bieden ook mogelijkheden. Ik ben bijvoorbeeld van mening dat het bestaan van islamitische basisscholen bijdraagt aan goed onderwijs. ‘Goed onderwijs’ is een term die Biesta hanteert en volgens hem drie doeldomeinen omvat: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta 2012; Biesta 2020a; Biesta 2020b). Het onderwijs en de opvoeding kan volgens hem niet enkel gaan om kwalificatie (het aanbieden en verwerven van bestaande kennis en vaardigheden) en socialisatie (het inleiden in en verbinden met bestaande tradities en praktijken). Er dient ook altijd een plaats te zijn voor de vorming van de persoon tot zelfstandig subject – de ”dimensie van subject-ording of subjectificatie” (Biesta 2020a, pp. 105-106). Dit onderzoek - en andere onderzoeken zoals die van Beemsterboer (2018), Budak & Ter Avest (2012) en Driessen (2008) - laten zien dat deze vorm van ‘goed onderwijs’ plaatsvindt in veel

islamitische basisscholen. Islamitische scholen bieden moslims in Nederland de kans zich te ontwikkelen tot hoe zij willen zijn binnen de Nederlandse samenleving. Integratie van moslims is pas mogelijk als zij zichzelf mogen zijn en verantwoordelijkheden mogen nemen binnen deze samenleving, en dat is precies wat islamitische basisscholen trachten te bereiken.

Pedagogisch en onderwijskundig perspectief

De twee eerste islamitische scholen in Rotterdam en Eindhoven waren in 1988 de grondleggers van het islamitisch basisonderwijs in Nederland. Hun identiteitsbeleid werd gekopieerd door latere scholen. Inmiddels hebben alle scholen een enorme ontwikkeling doorgemaakt qua professionalisering. In het begin hadden scholen geen identiteitsdocumenten en geen methodes. Tegenwoordig hebben ze die wel: uitgebreide identiteitsdocumenten, kleurrijke godsdienstmethodes, methodes voor seksuele vorming, voor kunstzinnige vorming en allerlei leesboeken en andere ondersteunend lesmateriaal.

Schoolidentiteit is echter meer dan de ('formele') identiteit op papier. Bestuurders hebben steeds, op basis van islamitische beginselen, en rekening houdend met de wensen van ouders enerzijds en de richtlijnen van de overheid anderzijds, de islamitische identiteit van hun scholen proberen vorm te geven. Extreme religieuze eisen van ouders kregen vaak geen plek, enerzijds omdat het gewoon niet mogelijk was, maar anderzijds ook omdat het bestuur de pedagogische wensen en verwachtingen van de Nederlandse samenleving steeds meer in acht nam en zich ten doel had gesteld dat kinderen geleerd moest worden om in deze samenleving hun plek te verwerven. Hierin kunnen we een duidelijke ontwikkeling waarnemen; bij de interpretatie van islamitische beginselen lag de focus van het bestuur in de beginjaren op alles wat verboden was, terwijl het nu voornamelijk gericht is op wat mogelijk is. Dit, nu, is de interne dynamiek van de identiteit.

Ook deze dynamiek heeft een ontwikkeling ondergaan. Vanwege de religieuze diversiteit op de scholen werd in de loop der jaren steeds meer rekening gehouden met de verschillende islamitische tradities. Zo ontstonden scholen waarbij de betrokkenen, vanuit de verschillende

islamitische tradities, dichter naar elkaar toe groeien. Hierbij spelen – opnieuw: anders dan bij de overige confessionele scholen in Nederland – de niet-moslimse leerkrachten en directeuren een belangrijke rol. En ook hier voltrok zich een ontwikkeling.

In de beginjaren van de islamitische basisscholen waren bijna alle directeuren en leerkrachten niet-moslim. Moslimse directeuren en goede leerkrachten waren in die tijd namelijk nauwelijks voorhanden. Uit dit onderzoek is echter gebleken dat het moslim-zijn van een directeur geen vereiste is om de ideale identiteit van een school te construeren. Een niet-moslimse directeur met goede managementkwaliteiten kan de formele identiteit van een school ook vormgeven. De ideale directeur voor islamitische basisscholen is uiteraard wel een moslim die tevens over goede managementvaardigheden beschikt. Ondanks het ruim 30 jaar lange bestaan van islamitisch basisonderwijs zijn er helaas nog steeds weinig gekwalificeerde moslim-directeuren in Nederland. Islamitische schoolbesturen hebben overigens geen duidelijke plannen om het tekort aan goede directeuren aan te pakken.

Tegenwoordig zijn wel veel moslim-leerkrachten beschikbaar. Maar ondanks dat sommige scholen dus de mogelijkheid hebben om te kiezen voor uitsluitend moslim-leerkrachten, zijn er scholen die toch bewust 50% moslim- en 50% niet-moslim-leerkrachten in dienst nemen. Niet-moslim-leerkrachten kunnen volgens de bestuurders van deze scholen namelijk een belangrijke bijdrage leveren aan de gewenste identiteit van de school en de doelstelling van integratie van de leerlingen. De toename van moslim-leerkrachten betekent overigens niet, zo blijkt verder uit mijn onderzoek, dat de gewenste identiteit vanzelfsprekend geleefde identiteit wordt. Evenmin is gebleken dat de toename van moslim-leerkrachten heeft geleid tot een sterkere maatschappelijke afzijdigheid.

Een bijzondere positie wordt hierbij ingenomen door de godsdienstleerkracht, die altijd moslim is en vaak als enige beschikt over een grondige kennis van de islamitische theologie. Hij blijkt daarom op alle islamitische scholen een belangrijke factor te zijn wanneer het gaat om de constructie van de identiteit van de school. In

de beginjaren waren de godsdienstleerkrachten voornamelijk imams die het Nederlands niet machtig waren en werd het godsdienstonderwijs veelal in het Arabisch en in het Turks verzorgd. Maar tegenwoordig is het godsdienstonderwijs op alle islamitische basisscholen in het Nederlands. Scholen geven aan dat met name vanwege de islamitische lerarenopleiding van InHolland de pedagogische en didactische kwaliteit van deze leraren is verbeterd. In 2017 is deze opleiding echter stopgezet, en er is op het moment van schrijven nog geen alternatief. Het is opmerkelijk dat zowel de ISBO als de onderwijsinspectie dit niet agenderen. Moslims hebben net als alle andere denominaties recht op een gesubsidieerde en erkende lerarenopleiding islamgodsdienst. Overigens zouden scholen zelf ook initiatief kunnen nemen om alvast een degelijke islamitische pedagogische visie te ontwikkelen die op een dergelijke lerarenopleiding onderwezen kan worden.

Bestuurlijk perspectief

De twee eerste basisscholen in 1988 zijn gestart door pioniers die nauwelijks verstand hadden van het besturen van een school en die zelfs de Nederlandse taal niet machtig waren. Bij deze en de volgende scholen waren de eerste schoolbestuurders vaak tevens de bestuurders van de moskee. De imam van de lokale moskee was lid van het schoolbestuur en in de beginjaren tevens godsdienstleerkracht, en hij had een prominente rol bij de vormgeving van de identiteit van de school.

Die situatie is drastisch veranderd in relatief korte tijd. Bestuurders zijn ten opzichte van 1988 hoger opgeleid, kennen de Nederlandse wet- en regelgeving, zijn communicatief vaardiger, en hebben veel minder nog dan voorheen een bestuurlijke functie bij een moskee. Omgekeerd zijn nog maar weinig imams formeel betrokken bij de scholen. Wel valt op dat binnen het bestuur van islamitische basisscholen weinig onderwijskundigen, pedagogen en theologen zitting nemen. Deze drie deskundigen zijn noodzakelijk voor de verdere ontwikkeling van de identiteit van islamitische scholen.

Deze veranderingen hebben ook invloed op de dynamiek van de vorming van schoolidentiteit, met name als het gaat om de islamitische

invulling daarvan. Alle scholen geven aan de identiteit van de school vorm te geven volgens de soennitische traditie. Daarvoor volgen zij niet een van de vier soennitische rechtsscholen (madhâhib), zoals dat in Marokko of Turkije gebeurt, maar zeggen de bestuurders de regels van alle vier de rechtsscholen in acht te nemen. Dat betekent echter dat er regelmatig keuzes gemaakt moeten worden tussen rechtsscholen die elkaar op bepaalde punten kunnen tegenspreken. Daar komt bij dat onder ouders en bestuurders sprake is van een religieuze diversiteit, met name in het onderscheid tussen Turken (die de Hanafitische rechtsschool volgen) en de Marokkanen (die de Mâlikitische rechtsschool volgen), maar daarnaast is ook sprake van kinderen met een Indonesische, Surinaamse, Pakistaanse of Somalische achtergrond, ieder met eigen culturele en religieuze tradities van de islam. Dit heeft herhaaldelijk tot discussies geleid tussen bestuurders, directeuren, leerkrachten en ouders. Voorheen hadden imams hier een beslissende stem in, of buitenlandse geleerden waarvan de meningen werden aangehaald in schooldiscussies. Maar tegenwoordig nemen bestuurders en directeuren van scholen steeds vaker daarin zelf de beslissing.

Onder de ouders spelen deze discussies over de schoolidentiteit zich af tussen twee uitersten: de letterlijke interpretatie van de islamitische bronnen (vooral Marokkaanse ouders), en de contextuele interpretatie (vooral Turkse ouders). Deze interne discussie zal in de toekomst niet verdwijnen. Desalniettemin heeft de toename van de culturele en religieuze diversiteit van personeel en leerlingen in de praktijk geleid tot een ruimer identiteitsbeleid, waarbij scholen trachten een consensus te bereiken tussen de zienswijzen en tradities van alle rechtsscholen. Inmiddels zijn de meeste discussie uitgekristalliseerd en kan bijvoorbeeld tijdens een sollicitatiegesprek met personeel of naar aanleiding van de aanmelding van een leerling duidelijk worden aangegeven welke richtlijnen de school hanteert.

Deze interne confessionele diversiteit van religieuze schoolidentiteit onderscheidt de islamitische basisscholen van veel andere confessionele scholen. Wat beide schooltypen echter weer gemeen hebben is de invloed die ouders hebben op de vorming van die identiteit (zie voor de christelijke scholen met name Van Koeven 2011).

De diversiteit speelt niet alleen binnen iedere islamitische basisschool, maar ook tussen de islamitische scholen onderling. In dit onderzoek is duidelijk geworden dat de statutair vastgestelde richting van een islamitische basisschool en ook van vele andere confessionele scholen niet volledige weerspiegeling is van de beleefde identiteit. Om deze reden kunnen we moeilijk spreken van een homogene identiteit van een islamitische basisschool. De identiteit van de school heeft namelijk meerdere kleuren. Het categoriseren van islamitische basisscholen zoals het Ministerie van Onderwijs doet of in wetenschappelijke literatuur beschreven wordt, in termen van in liberaal, orthodox, conservatief, open, gesloten of pragmatisch doet daarom geen recht aan de werkelijkheid van de school. In de eerste instantie gebruiken de scholen zelf deze termen, uitgezonderd liberaal en orthodox, niet in hun statuten of zelfs in beleidsdocumenten. Ten tweede staan alle scholen open voor alle leerlingen en ouders (zie ook Beemsterboer 2018, p. 80). Belangrijk acht ik dat scholen kunnen verantwoorden wat voor visie zij hebben en hoe zij hun visie op school in de praktijk vormgeven. Deze opvatting wordt overigens ook door de overheid gedeeld, blijkens het wetsvoorstel *‘Meer ruimte voor nieuwe scholen’*.

12. Conclusion and discussion

Prior to this study, partly through my own experience, I held the view that the identity of a school was determined by the school board. Management and staff would then implement the identity as described by the board. I was aware that this was not that simple in practice. However, I had no insight into the dynamics of identity formation in Islamic schools and its development over the years. As I delved into the literature and engaged in conversation with my respondents, it became increasingly clear to me how complex these dynamics and developments actually are.

This observation, incidentally, does not mean that we are dealing with an exceptional situation. In my research, it has become clear that Islamic primary schools are not an oddity, but fits neatly into the Dutch educational culture. After all, Muslims have followed the example of the Catholic, Protestant Christian and Jewish communities in establishing their schools. This was not entirely their own choice, by the way. The first two elementary school established in 1988 - al-Ghazali in Rotterdam and Tariq Ibnou Ziyad in Eindhoven - came into being because at the time the denominational elementary school could not or would not accommodate the request of some Muslim parents to pay attention to Islamic philosophical identity. These parents were advised to establish their own Islamic schools. Such advice may be called typical of the Dutch context which was apparently still firmly rooted in a compartmentalized way of thinking.

Although Islamic elementary school can be called typically Dutch, according to various authors their establishment and functioning was hindered by various factors and actors. In this study, this is confirmed by board members and principals of Islamic elementary school. That impediment has mainly to do with national and international events and incidents related to Muslims and Islam, which from the 1990s led to a fierce social debate in which doubts about the successful integration of Muslims in the Netherlands were central. Later, after the attacks of September 11, 2001 and the assassination attempt on Theo van Gogh in 2004, this discussion was increasingly held in terms of security.

These discussions around integration and security have caused a different dynamic in the identity development of Islamic elementary school than in, for example, Christian schools. In the literature on identity formation of Christian elementary schools in the Netherlands, we mainly read about the role of secularization, de-churching and individualization. In Islamic elementary schools, very different issues were at play. In the first 25 years of the existence of Islamic elementary schools in the Netherlands - the period from 1988 to 2013 - five consecutive turning points can be distinguished that have influenced the dynamics and development of their school identity.

The establishment of the ISBO in 1990 was the first turning point. This umbrella organization supported board members in founding and establishing new schools. In 1992, the second turning point, the political debate on the integration of Muslims and Islamic elementary school began that led to laws and regulations that hindered the growth of Islamic schools. The third turning point occurred in 1999, when the Education Inspectorate for the first time started inspecting all schools of a single denomination, namely Islamic, categorically (that is, collectively rather than individually). This had never happened before. The attacks of September 11 in 2001 were the fourth turning point. From then on, the so-called "securitization" of Islam played an important role. From then on, Islamic schools were critically assessed by politicians, the media and the Education Inspectorate for their contribution to promoting social cohesion in society. The fifth and final turning point in this 25-year period was the 2008 investigation into the administrative qualities of Islamic schools. This examination, incidentally, was the last inspection of Islamic schools that took place categorically: starting this year, Islamic schools were again inspected individually like other schools.

This context in which Islamic elementary school have developed their identity has led board members and principals to try to conform to four frameworks: in addition to the frameworks of "Laws and regulations" and "the Dutch context" they also had to take into account "the Islamic

tradition" and the "cultural and religious background" of all parties involved in the school.

But what does this all mean in a larger picture? I discuss this below from three different perspectives, namely: 1) social-societal, 2) pedagogical and educational, and 3) administrative.

Social-Societal Perspective

As mentioned above, the integration debate and (inter)national events have largely determined the discussion about Islamic schools in the Netherlands. Non-denominational parties and movements saw and see Article 23 of the Constitution as a major obstacle to the modernization and improvement of the education system (more on this later). But in the case of Islamic elementary school, this obstacle was seen primarily in terms of integration.

Let us say first of all that the suspicion of poor integration of Islamic schools is paradoxical, since in 1988 Muslim parents were specifically told that they would be better off establishing their own school. But apart from that, this suspicion is at odds with the findings of my research: Islamic elementary school have explicitly and consistently set themselves the task of preparing their Muslim pupils for participation in Dutch society. That some schools have not always succeeded in this does not diminish their intention. The Islamic school primarily functions as a safe learning environment. This conclusion, incidentally, is fully in line with studies such as those of Beemsterboer (2018) and Merry (2018).

A particular feature of the Islamic elementary school that shows their degree of integration is their diversity: these schools employ Muslim and non-Muslim teachers, and students and teachers come from diverse national backgrounds and Islamic traditions. It is a diversity that, compared to other denominational schools in the Netherlands, can certainly be called unique. Diversity is not a hindrance, as Wallage (2010) also puts it, but more of an enrichment, and since that is the

future of Dutch society, Islamic elementary school will certainly be able to contribute to that.

In short, Islamic schools are an important part of a healthy integration process. While maintaining their own identity, they want to participate in the Dutch community. In doing so, the focus is not on the country of origin, but rather on full citizenship in the Netherlands. Given the emancipatory role that Islamic schools play, or at least wish to play themselves, I would argue that policy makers would do well to view these schools not as a problem but as partners in creating a peaceful society.

The schools' efforts to become part of the Dutch educational landscape have failed to convince politicians and policymakers. Regularly, for political reasons, Islamic elementary schools have faced unequal treatment. For example, specific rules have been devised to prevent the growth of the schools, and for the first time in Dutch educational history there has been an inspection study of the content of religious education. The categorical inspection of Islamic elementary schools is a third example of this unequal treatment (by comparison, if a teacher at a public or Christian elementary school were to engage in child sexual abuse, for example, not all public or Christian schools would be inspected immediately). This unequal treatment has led to a growing suspicion of Islamic schools towards the government.

The Future

Islamic schools have thus had to struggle in recent years to gain a foothold, and with great difficulty they have succeeded. The first dilapidated school buildings have been replaced by new buildings, boards have been professionalized, and the quality of education has improved considerably. Because of the success of the schools, I therefore also foresee that, as long as the concept of special education is in force in the Netherlands, Islamic schools will grow in number and size in the future, despite all the discussion. This brings both challenges and opportunities.

The main challenge is the negative perception. Although the coverage of Islamic elementary schools can be called considerably more positive since 2013 (among other things because of the high results they score on the final group 8 test), the negative coverage of Islam and Muslims will most likely not end. This is evident, for example, from the way in which sexual education in Islamic schools was cast in a bad light in 2019. The schools will continue to suffer from this.

The example of sex education makes it clear once again that much of the negative coverage will be about religious education. One way to overcome this is for Islamic schools to jointly establish a mechanism for internal consultation regarding religious education and the implementation of religious identity at school. Cooperation with the Education Inspectorate should be sought in this regard. This consultation can help the schools to better shape their identity and thus prevent unnecessary external interference.

Islamic elementary schools also offer opportunities. For example, I believe that the existence of Islamic elementary schools contributes to good education. 'Good education' is a term used by Biesta and, according to him, includes three goal domains: qualification, socialization and subjectification (Biesta 2012; Biesta 2020a; Biesta 2020b). According to him, education and upbringing cannot only be about qualification (offering and acquiring existing knowledge and skills) and socialization (introducing and connecting to existing traditions and practices). There should always be a place for the formation of the person into an independent subject as well - the "dimension of subject-becoming or subjectification" (Biesta 2020a, pp. 105-106). This study - and others such as those of Beemsterboer (2018), Budak & Ter Avest (2012) and Driessen (2008) - show that this form of "good education" takes place in many Islamic elementary schools. Islamic schools offer Muslims in the Netherlands the opportunity to develop into how they want to be within Dutch society. Integration of Muslims is only possible if they are allowed to be

themselves and take responsibilities within this society, and that is exactly what Islamic elementary schools try to achieve.

Pedagogical and educational perspective

The first two Islamic schools in Rotterdam and Eindhoven in 1988 were the founders of Islamic primary education in the Netherlands. Their identity policy was copied by later schools. Since then, all schools have gone through a tremendous development in terms of professionalization. In the beginning, schools had no identity documents and no methods. Nowadays they do have them: comprehensive identity documents, colourful religion methods, methods for sexual formation, for artistic formation and all kinds of reading books and other supporting teaching materials.

School identity, however, is more than the ('formal') identity on paper. Principals have always tried, based on Islamic principles, and taking into account the wishes of parents on the one hand and government guidelines on the other, to shape the Islamic identity of their schools. Extreme religious demands of parents were often not given a place, on the one hand because it was simply not possible, but on the other hand because the board increasingly took into account the pedagogical wishes and expectations of Dutch society and aimed at teaching children to acquire their place in this society. In this we can observe a clear development; when interpreting Islamic principles, the board's focus in the early years was on everything that was forbidden, whereas now it is mainly focused on what is possible. This, now, is the internal dynamics of identity.

This dynamic has also evolved. Because of the religious diversity in the schools, over the years the different Islamic traditions were increasingly taken into account. This created schools in which those involved, from the different Islamic traditions, grow closer to each other. In this process - again, unlike in other denominational schools in the Netherlands - non-Muslim teachers and principals played an important role. And here, too, a development took place.

In the early years of Islamic elementary schools, almost all principals and teachers were non-Muslim. Indeed, Muslim principals and good teachers were hardly available at that time. However, this study has shown that being Muslim is not a requirement for a principal to construct the ideal identity of a school. A non-Muslim principal with good management skills can also shape the formal identity of a school. The ideal principal for Islamic elementary schools is, of course, a Muslim who also has good management skills. Despite the existence of Islamic primary education for over 30 years, there are unfortunately still few qualified Muslim principals in the Netherlands. Islamic school boards, for that matter, have no clear plans to address the shortage of good principals.

Nowadays, however, many Muslim teachers are available. But despite the fact that some schools thus have the option to choose exclusively Muslim teachers, there are schools that still deliberately employ 50% Muslim and 50% non-Muslim teachers. Indeed, non-Muslim teachers, according to the principals of these schools, can make an important contribution to the desired identity of the school and the objective of integration of the students. The increase in Muslim teachers, however, my research further shows, does not mean that the desired identity naturally becomes lived identity. Nor has it been shown that the increase in Muslim teachers has led to a stronger social aloofness.

A special position is occupied here by the religious teacher, who is always Muslim and often the only one with a thorough knowledge of Islamic theology. He therefore appears to be an important factor in all Islamic schools when it comes to the construction of the school's identity. In the early years, the religion teachers were mainly imams who were not proficient in Dutch, and religious education was mostly provided in Arabic and Turkish. But nowadays the religious education in all Islamic elementary school is in Dutch. Schools indicate that particularly because of InHolland's Islamic teacher training program, the pedagogical and didactic quality of these teachers has improved. However, this training was discontinued in 2017, and there is no

alternative at the time of writing. It is remarkable that both the ISBO and the Education Inspectorate do not put this on the agenda. Muslims, like all other denominations, have the right to a subsidized and recognized teacher training program in Islamic religion. Incidentally, schools themselves could take the initiative to develop a sound Islamic pedagogical vision in the meantime, which could be taught in such a teacher training course.

Administrative perspective

The first two elementary school in 1988 were started by pioneers who barely knew how to run a school and who did not even speak the Dutch language. At these and subsequent schools, the first school board members were often also board members of the mosque. The imam of the local mosque was a member of the school board and in the early years also a religious teacher, and he had a prominent role in shaping the school's identity.

That situation has changed dramatically in a relatively short period of time. Compared to 1988, board members are better educated, know Dutch laws and regulations, have better communication skills, and have much less of a management position at a mosque than before. Conversely, few imams are still formally involved with the schools. However, it is striking that within the board of Islamic elementary school there are few educationalists, pedagogues and theologians. These three experts are necessary for the further development of the identity of Islamic schools.

These changes also affect the dynamics of the formation of school identity, especially when it comes to its Islamic interpretation. All schools indicate that they shape their school identity according to the Sunni tradition. To this end, they do not follow one of the four Sunni schools of law (madhâhib), as is the case in Morocco or Turkey, but board members say they observe the rules of all four schools of law. This means, however, that choices regularly have to be made between law schools that may contradict each other on certain points. On top of

this, there is religious diversity among parents and board members, particularly in the distinction between Turks (who follow the Ḥanafi school of law) and the Moroccans (who follow the Mâlîki school of law), but in addition there are also children from Indonesian, Surinamese, Pakistani or Somali backgrounds, each with their own cultural and religious traditions of Islam. This has repeatedly led to discussions between board members, principals, teachers and parents. Previously, imams had a decisive voice in this, or foreign scholars whose opinions were cited in school discussions. But nowadays, school boards and principals increasingly make their own decisions in this regard.

Among parents, these discussions about school identity play out between two extremes: the literal interpretation of Islamic sources (especially Moroccan parents), and the contextual interpretation (especially Turkish parents). This internal discussion will not disappear in the future. Nevertheless, in practice, the increase in cultural and religious diversity of staff and students has led to broader identity policies, with schools trying to reach a consensus among the views and traditions of all law schools. By now, most of the discussion has crystallized and, for example, during a staff job interview or as a result of a student's application, the school's guidelines can be clearly stated.

This internal denominational diversity of religious school identity distinguishes Islamic elementary schools from many other denominational schools. However, what both school types have in common again is the influence parents have on the formation of that identity (for Christian schools, see especially Van Koeven 2011).

The diversity plays out not only within each Islamic primary school, but also between Islamic schools. In this research it has become clear that the statutory direction of an Islamic elementary school and also of many other denominational schools does not fully reflect the lived identity. For this reason, it is difficult to speak of a homogeneous identity of an Islamic elementary school. This is because the identity of the school has multiple colours. Therefore, categorizing Islamic

elementary schools as the Ministry of Education does or as described in scholarly literature, in terms of in liberal, orthodox, conservative, open, closed or pragmatic does not do justice to the reality of the school. First, the schools themselves do not use these terms, with the exception of liberal and orthodox, in their bylaws or even in policy documents. Second, all schools are open to all students and parents (see also Beensterboer 2018, p. 80). I consider it important that schools can account for what vision they have and how they shape their school vision in practice. This view, incidentally, is also shared by the government, as evidenced by the bill 'More space for new schools'.

Bibliografie

- Abû Dâwûd, S.-A. A.-S. (1988). *Sunan Abî Dâwûd*. (M. M.-D. 'Abd al-Hamîd, Red.) Cairo: Dâr al-Bayân .
- Abu Zahra, M. (z.j.). *Islam'da Siyasi, Itikadi ve Fikhi Mezhepler tarihi*. Istanbul: Hisar.
- Adams, T., Ellins, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. In J. Matthes, C. Davis, & R. Potter, *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Inc.
- Ahmad, Q. H., & Mahmood, R. (2018). Legitimacy and Illegitimacy of Music in Islam. *Al-Qalam*, 79-89.
- Akbulut, M. (2016). *Andermans Land*. Rotterdam: De Kyzer van Aken.
- Aktaran, E. (z.j.). *Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen*. Leusden: SIMON scholen.
- Al Amana. (2016). *Schoolgids*. Ede: Al Amana.
- Al-Amana.nl. (2019, 4 4). <http://alamana.nl/identiteit/>. Opgehaald van <http://alamana.nl>: <http://alamana.nl>
- Al-ghazali.nl. (2019, 4 9). *Al-Ghazali.nl*. Opgehaald van <http://www.al-ghazali.nl>: <http://www.al-ghazali.nl/docs/Al-GhazaliSchoolgids2018-2019..pdf>
- Al-Ghazali; SPIOR;. (1990). *Lesboek islamitisch godsdienstonderwijs* (Vol. groep 3 & 4, groep 5 & 6, groep 7 & 8). Rotterdam: Al-Ghazali & SPIOR.
- Al-Hadith. (2007). *Regenboog*. Brussel: El-Hadith.
- Alkan, M. (1996). Islamitische iniatieven in het onderwijs. In A. v. Amerongen, G. Ascha, E. Choho, R. Hassan, A. M. Karam, O. Korz-Noor, & R. Lavrijsen, *Islam in een ontzuilde samenleving. Discussie over vrouwenemancipatie, kunst en onderwijs* (pp. 113-144). Amsterdam: KIT publicaties.

- Al-Qaradawi, Y. (1999). *The Lawful and the Prohibited in Islam (Al-Halal Wal Haram Fil Islam)*. Indiana: American Trust Publications.
- Amkreutz, R. (2017, juli 24). *Brussel krijgt vijfde islamitische school*.
Opgehaald van De Morgen:
<https://www.demorgen.be/binnenland/brussel-krijgt-vijfde-islamitische-school-bdad5132/>
- Anderson, D. (2010). *Organization development: the process of leading organizational change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- An-Nisâ'î, A.-R. A. (2001). *As-Sunan al-Kubrâ*. Beirut: Ar-Risâla.
- Annoer.nl. (2020, 17 10). *annoer.nl*. Opgehaald van annoer.nl:
<https://www.annoer.nl/bestanden/521251/SCHOOLGIDS-AN-NOER-2020-2021.pdf>
- Ansary, T. (2009). *Een geschiedenis van de wereld door moslims ogen*. Amsterdam: Bulaaq.
- Ardon, A. (2009). *Moving Moments: Leadership and Interventions in Dynamically Complex Change Processes*. Amsterdam: VU.
- Ardon, A. (2011). *Doorbreek de cirkel! Hoe managers onbewust verandering blokkeren*. Amsterdam: Business Contact.
- Aslan, E. (2009). *Islamic Education in Europe*. (E. Aslan, Red.) Wien: Böhlau.
- As-Siddieq.nl. (2019, 2 4). <https://www.as-siddieq.nl/missie/>. Opgehaald van <https://www.as-siddieq.nl>: <https://www.as-siddieq.nl/missie/>
- Association of Muslim Schools. (2018, mei 21). *AMS-UK*. Opgehaald van AMS-Uk: <http://ams-uk.org/faq/>
- At-Tirmîdhî, M. b.-D. (1998). *Sunan at-Tirmîdhî*. Beirut: Dâr al-Gharb al-Islâmî.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. d., Peters, V., & Velden, T. v. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3de ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

- Bakker, C. (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In S. Miedema, & H. Vroom, *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. (pp. 97-124). Zoetermeer: Meinema.
- Bakker, C. (2011). Confessioneel onderwijs: religie als decor. *Religie & samenleving*, 6, 102-116.
- Bakker, C. (2013). 'Onze'school. Het veranderende 'wij' in het Nederlandse onderwijs. In M. Kalsky, *Alsof ik thuis ben. Samenleven in een land vol verschillen* (pp. 115-135). Almere: Parthenon.
- Bakker, C., & Rigg, E. (2004). *De persoon van de leerkracht, tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema.
- Bal, Rasit (2018), *Islamitisch godsdienstonderwijs en de uitdagingen van de pluriforme Nederlandse samenleving. Paradox van normativiteit en geloofwaardigheid*, *Religie & Samenleving* 13(3), 249-270. Bayrak de Jager, A., & Claassen, A. (2011). *Veilig opgroeien en zo!* Provicnie Utrecht, ISBO, de Koepel en Onderwijs-zorg en Adviesbureau.
- Beemsterboer, M. (2018). *Islamitisch basisonderwijs in Nederland*. Almere: Parthenon.
- Berger, M. (2013). The Third Wave: Islamization of Europe, or Europeanization of Islam? *Journal of Muslims in Europe*, 115-136.
- Berger, M., Kahmann, M., El Baroudi, S., & Hamdi, A. (2018). *Salafisme in Nederland belicht. Vijftien jaar salafisme onderzoek in Nederland*. Utrecht: Verwij-Jonker instituut.
- Berglund, J. (2015). *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Berglund, J. (2018). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Sheffield-UK, Bristol-USA: Equinox.
- Bernts, T., Kregting, J., & Hermans, C. (2018). *Identiteit van katholieke basisscholen. Een typologie op basis van beleid en leerlingenpopulatie*. Nijmegen: KASKI.

- Bertram-Troost, G., Kom, C., ter Avest, I., & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Woerden: Besturenraad.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma .
- Biesta, G. (2020). De pedagogische opdracht van het onderwijs. Over kwaliteit, volwassenheid en democratie. In C. Hermans, *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 101-119). Eindhoven: Damon.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification revisited. *Educational Theory*, 89-104.
- Biesta, G., Van Nijmegen, C., & Miedema, S. (2001). Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van religie in een postmoderne samenleving. *Pedagogiek*, 124-133.
- Bilalschool.nl. (2019, 4 8). <https://www.bilalschool.nl/School>. Opgehaald van <https://www.bilalschool.nl>: <https://www.bilalschool.nl/School>
- Boonstra, J. J. (2004). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Boutellier, H. (2015). Van secularisering naar securitisering. Een beschouwing over de relatie tussen religie, criminaliteit en veiligheid. *Tijdschrift voor Criminologie*, 2, 260-271.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van ontwikkelingspsychologie [All about development. The basic body of knowledge of developmental psychology]*. Amsterdam: Boom.
- Brinkman, F. (2005). *Haram. Uit het dagelijks leven op een islamitische school*. Amsterdam: Balans.
- Bronneman-Helmers, H. (2011). *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Broos, J., & Van Galen, E. (2015, 5 29). *ad.nl*. Opgehaald van ad.nl: <https://www.ad.nl/binnenland/steeds-meer-kinderen-naar-islamitische-basisschool~a76533cf/>
- Budak, B. (2002). *Mijn Imaan*. Nieuwegein: IPC.
- Budak, B. (2013). *Mijn aglaaq en mijn lichaam* (Derde druk ed.). Amersfoort: ISBO.
- Budak, B. (2014). Richting, stichting en inrichting van de eerste islamitische basisscholen. Een proces van af-en toe-stemmen. In I. Ter Avest, *Af en toe stemmen* (pp. 37-45). Amsterdam: Gopher B.V.
- Budak, B. (2014-2). *Identiteit van A tot Z. Handleiding voor de praktijk*. Leusden: SIMON scholen.
- Budak, B. (2015). *Ik ben een moslim* (Vijfde druk ed.). Amersfoort: ISBO.
- Budak, B. (2015). *Op zoek naar jezelf* (Derde druk ed.). Amersfoort: ISBO.
- Budak, B. (2016). *Ik-toets. Islamitische kennistoets. 300 vragen over de basiskennis islam*. Amersfoort: ISBO.
- Budak, B., & Claassen, A. (2015). *Offerweek* (Zesde druk ed.). Amersfoort: ISBO.
- Budak, B., & Claassen, A. (2015). *Ramadan* (Zesde druk ed.). Amersfoort: ISBO.
- Budak, B., & Claassen, A. (2018). *Het kompas van mijn leven*. Amersfoort: ISBO.
- Budak, B., & Ter Avest, I. (2012). Islamic school makes me strong. In G. Lauwers, & J. De Groof, *2nd World Conference on the Right to and Rights in Education* (pp. 83-88). Brussel: ELA.
- Budak, B., Bakker, C., & Ter Avest, I. (2018). Identity Construction of Public Funded Islamic Primary Schools in the Netherlands: An Historical Approach. In J. Berglund, *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling* (pp. 78-104). Sheffield-UK, Bristol-USA: Equinox.

- Budak, B. (2017). *Bewust op reis*. Amersfoort: ISBO.
- Bukhârî, M. (2001). *Al-Djâm'i al-Musnad as-Sahîh*. Beirut: Dâr at-Tawq an-Nadjâ.
- Buwalda, M. (2007). De terugkeer van religie in het publieke domein. *Justitiële verkenningen*, 9-19.
- BVD. (1998). *De politieke islam in Nederland*. Den Haag: Binnelandse Veiligheidsdienst.
- BVD. (2002). *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen*. Den Haag: Binnenlandse VeiligheidsDienst.
- Campo, J. E. (2009). *Encyclopedia of Islam*. New York: Facts on Files.
- CBS. (2020). <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/37325>
- Cesari, J. (2010). *Muslims in the Wets After 9/11: Religion, Politics, and Law*. London: Routledge.
- Daft, R. (2002). *Organisatietheorie en-ontwerp [Organization Theory and Design]*. Schoonhoven: Academic Service.
- De Graaf, B. A., & Eijkman, Q. (2011-8). Terrorismebestrijding en securitisering. Een rechtssociologische verkenning van de neveneffecten. *Justitiële verkenningen*, 33-52.
- De Jong, P. (2012). *Leraren, religieuze identiteit, perceptie en doelen van religieuze vorming op interconfessionele scholen*. Budel: Damon.
- De Koning, M. (2008). *Zoeken Naar Een 'Zuivere' Islam. Geloofsbeleving en identiteitsvorming van jonge Marokkaans-Nederlandse moslims*. Bert Bakker.
- De Vries, J. (2014). Van het overheidsmonopolie naar een duaal onderwijsbestel. In J. Weigand-Timmer, & G. J. Spijker, *De school van de burger. Onderwijsvrijheid in een participatiesamenleving* (pp. 21-29). Amsterdam: Wetenschappelijk Instituut Christenunie.

- De Wolff, A. (2000). *Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*. Kampen: Kok.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology Review*(62(6)), 831-850.
- Dienstencentrum GVO en HVO. (2018, mei 19). *Dienstencentrum GVO en HVO*. Opgehaald van Gvoenhvo.nl: <https://gvoenhvo.nl/wat-is-gvo-en-hvo/>
- Driessen, G. (2007). *Opbrengsten van islamitische basisscholen. Prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G. (2008). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitisch basisscholen. *Mens en maatschappij*, 168-189.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., & Merry, M. (2006). Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization? (Springer, Red.) *Interchange*, 37(3), 201-223.
- Dronkers, J. (2016). Islamic Primary Schools in the Netherlands. *Journal of School Choice. International Research and Reform*, 6-21.
- Dupont, J. (2009). Identiteit ligt in de nuance van verhalen. In C. Hermans, & T. v. Zee, *Identiteit als verhaal van de school* (pp. 5-19). Budel: Damon.
- Dupont, J. (2010). *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur als studie voor een verheldering van de identiteit van Katholieke basisscholen in Nederland*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Dupont, J., & Hermans, C. (2003). Collectieve identiteit tussen ideologie en utopie. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur. In C. A. Hermans, *De school als gemeenschap . Participerend organiseren van identiteit* (pp. 43-68). Budel: Damon.

- Ebu Zehra, M. (2009). *Islam Hukuku Metodolojisi. Fikih Usulu* (10 ed.). (A. Sener, Vert.) Ankara: Fecr.
- Eerste Kamer der Staten-Generaal. (2020, februari 17). *eerstekamer.nl*.
Opgehaald van [eerstekamer.nl/wetvoorstel](https://www.eerstekamer.nl/wetvoorstel):
https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/35050_wet_meer_ruimte_voor_nieuwe
- ElFurkan.nl. (2019, 4 8). *ElFurkan.nl*. Opgehaald van ElFurkan.nl:
https://assets.website-files.com/5a1db8ba20b30e000107aa05/5b3e09c251a97b1b1a75f2d1_EF20180705.pdf
- Faber, M. (2012). *Identity Dynamics at Play. A Theoretical and Empirical Analysis of the Concept 'Religious Identity of a School' within a Religiously Diverse Context in the Netherlands*. GVO drukkers & vormgevers B.V. Ponsen en Looijen.
- Faber, M. (2013, juni). Religieuze identiteit als dynamische constructie. In school werk maken van religieuze identiteit. *Narthex*, 13(2), 12-17.
- Floor, C. (2017). *Schoolzwemmen 2016. Betrokkenheid van scholen en gemeenten en lokale vormgeving*. Utrecht: Mulier Instituut.
- Franken, L. (2016). Islamonderwijs in België: heden, verleden en toekomst. *SAMPOL*, 51-59.
- Ginjaar-Maas, N. (1989, April 25). Stichting van basisscholen op Hindoeïstische of Islamitische Grondslag. 's Gravenhage: Tweede Kamer der Staten-Generaal.
- Gommers, L., & Hermans, C. (2003). De identiteit van een school-in-ontwikkeling. Vormgeven aan collectieve praktijken. In C. Hermans, & C. Hermans (Red.), *Participierend organiseren van identiteit. De school als gemeenschap* (pp. 149-171). Budel: Uitgeverij Damon.
- Grondwet, D. N. (2012, januari 9). *De Nederlandse Grondwet*. Opgeroepen op januari 9, 2012, van De nederlandsegrondwet:
<http://www.denederlandsegrondwet.nl/9353000/1/j9vvihlf299q0sr/vi5kn3s122s4>

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 59-82.
- Haaft, G. t. (2006, maart 2). *Islamitische basisschool alles is verboden*. Opgehaald van Trouw: <https://www.trouw.nl/home/islamitische-basisschool-alles-is-verboden~a45686b8/>
- Harris, M. (1979). *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. Pasadena: Altamira Press.
- Haslam, A. S., & Ellemers, N. (2011). Identity Processes in Organizations. In V. Vigonles, S. Schwartz, & K. Luyckx, *Handbook of Identity. Theory and Research* (pp. 715-744). New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Hermans. (1997). Een inleiding. Secularisering en multiculturalisering als maatschappelijke krachten in het veranderingsproces van confessioneel onderwijs. In C. Hermans, & J. v. Vugt, *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confesionele basisonderwijs in een geseclariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 5-25). Den Haag / Nijmegen: ABKO.
- Hermans, C. A. (2003). *De school als gemeenschap. Participerend organiseren van identiteit*. Budel: Damon.
- Hermans, H. J., & Kempen, H. J. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as Movement*. Michigan: Academic Press.
- Hoffman, Valerie J. (2012). *The Essentials of Ibadi Islam. Modern Intellectual and Political History of the Middle East*. Syracuse Univ Press.
- Holdert, M., & Kouwenhoven, A. (2019, 9 11). *Allah verafschuwt homoseksualiteit, leren kinderen op islamitische basisscholen*. Opgehaald van Nos.nl: <https://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2301278-allah-verafschuwt-homoseksualiteit-leren-kinderen-op-islamitische-basisscholen.html>

- Hoogendoorn, I. (2019, September 28). *NOS*. Opgehaald van NOS.nl:
<https://nos.nl/op3/artikel/2303677-zijn-christelijke-en-islamitische-scholen-nog-van-deze-tijd.html>
- Huijnk, W. (2018). *De religieuze beleving van moslims in Nederland. Diversiteit en verandering*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ibn Hanbal, A. A.-S. (2001). *Musnad al-Imâm Ahmad bin Hanbal*. Beirut: Mu'assat ar-Risâla.
- Ibn Madjah, A. M.-Q. (z.j.). *Sunan Ibn Mâdjah*. Beirut: Dâr Ihyâ' al-Kutub al-'Arabiyya.
- ISBO. (2013, februari 21). *DeISBO*. Opgeroepen op februari 21, 2013, van DeISBO: http://www.deisbo.nl/?page_id=2376
- ISBO. (2019). Extra handleiding 'Help ik wordt volwassen'. ISBO.
- islamonline. (2018, 9 27). *archive.islamonline.net*. Opgehaald van islamonline: <https://archive.islamonline.net/?p=717>
- Jager, P.-K. (2002, mei 11). Moslimbestuur treedt af en zegt niet waarom. Opgehaald van <https://www.trouw.nl/nieuws/moslimbestuur-treedt-af-en-zegt-niet-waarom~b91b0257/>
- Jamîl Zînû, M. i. (2011). *De opvoeding van onze kinderen*. Badr.
- Kaya, S., & Budak, B. (2019). *Op weg met de profeet Moehammad*. (B. Budak, Red.) Amersfoort: ISBO.
- Knott, K. (2005). *The location of Religion: A Spatial Analysis*. New York: Equinox Publishing.
- Kundnani, A. (2014). *The Muslims are Comming! Islamophobia, Extremism, and the Domestic War on Terror*. London, New York: Verso Books.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1986). *Religöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens*. Soest-Deutschland: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

- Landman, N. (1992). *Van mat tot minaret. De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Le Clercq, A., & de Zwaan, I. (2019, 12 11). *Islamitisch onderwijs groeit: aantal leerlingen in tien jaar tijd met 60 procent toegenomen*. Opgehaald van Volkskrant: <https://www.volkskrant.nl/privacy-wall/accept?redirectUri=%2fnieuws-achtergrond%2fislamitisch-onderwijs-groeit-aantal-leerlingen-in-tien-jaar-tijd-met-60-procent-toegenomen%7eb65d96b9%2f%3ffbclid%3dlwAR1ITHlwKgSfCvIXnPs2FR9JPPYakF0skn3xbPZPX3cyYDh77qtzmS>
- Leezenberg, M. (2001). *Islamitische filosofie. Een geschiedenis*. Amsterdam: Bulaaq.
- Mâlik, b. (2004). *Al-Muwatta'*. Abu Zabî: Mu'assasat Ziyâd b. Sultân Âl Nihyân li al-a'mâl al-khayriyya.
- McCutcheon, R. T. (2003). The ideology of closure and the problem with the insider/outsider problem in the study of religion. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*(32(3)), 337-352.
- Meijer, A. W. (2006). *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Bulaaq.
- Meijer, W. (2018). Islamic Education in the Netherlands: Transnational Dimensions of a School Struggle. In D. Käbis, & J. Wischmeyer, *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne, Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte* (pp. 429-446). Mainz-Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meijering, E. (2007). *Het Nederlands christendom in de twintigste eeuw*. Amsterdam: Balans.
- Merry, M. (2007). *Culture, Identity, and Islamic Schooling. A Philosophical Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Merry, M. (2018, 4 8). Islamitische scholen zijn een dam. *Knack*, pp. 8-11.

- Merry, M., & Driessen, G. (2005, November). Islamic schools in three western countries: policy and procedure. *Comparative Education*(Vol. 41 No. 4), 411-432.
- Merry, M., & Driessen, G. (2016). On the right track? Islamic schools in the Netherlands after an era of turmoil. *Race Ethnicity and Education*, 856-879.
- Miedema, S. (1997). Institutionele en persoonlijke identiteit in pluralistisch perspectief. Over de speelruimte voor confessioneel georiënteerd basisonderwijs. In C. Hermans, & J. v. Vugt, *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 150-166). Den Haag / Nijmegen: ABKO.
- Miedema, S. (2006). *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2006). *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting*. Zoetermeer: Meinema.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Morris, M. W., Leung, D. A., & Lickel, B. (1999). Views from inside and outside: Integrating Emic and Etic Insights about Culture and Justice Judgement. *Academy of Management Review*, 24(4):781-796.
- Mulder, L. (2013). Allochtone leerlingen en onderwijsachterstand. De ontwikkeling van specifiek naar generiek beleid. In L. Coello, J. Dagevos, C. Huinder, J. v. Leun, & A. Odé, *Het minderhedenbeleid voorbij. Motieven en gevolgen* (pp. 91-114). Amsterdam: AmsterdamUniversity Press.
- Mulder, S. (2019, Mei 9). *Trouw*. Opgehaald van [Trouw.nl](https://www.trouw.nl/religie-filosofie/weg-met-artikel-23-dat-kan-niet-zomaar-en-is-ook-niet-nodig~bac2a456/): <https://www.trouw.nl/religie-filosofie/weg-met-artikel-23-dat-kan-niet-zomaar-en-is-ook-niet-nodig~bac2a456/>

- Muslim, A. a.-H.-H.-Q.-N. (z.j.). *Al-Musnad as-Sahîh*. Beirut: Dâr ihyâ' at-Turâth al-'Arabî.
- Niehaus, I. (2009). Emancipation or Disengagement? Islamic Schools in Britain and the Netherlands. In A. A. Veinguer, G. Dietz, D.-P. Jozsa, T. Knauth, & T. Knauth (Red.), *Islam in Education in European Countries. Pedagogical Concepts and Empirical Findings* (pp. 113-129). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Onderwijsinspectie. (1999). *islamitische basisscholen in Nederland*. z.p.: Inspectie van het onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2002). *Islamitische scholen en sociale cohesie*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2007). *Rapport van een incidenteel onderzoek naar het Islamitisch College Amsterdam*. Inspectie van het onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2008). *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Onderwijsinspectie. (2015, december 12). *Onderwijsinspectie.nl*. Opgeroepen op december 12, 2015, van Onderwijsinspectie: <http://www.onderwijsinspectie.nl/zoek-en-vergelijk/sector/po/id/10132/?pagina=1&zoekterm=islamitische>
- Onderwijsinspectie. (2016, 2 22). *Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit*. Opgehaald van onderwijsinspectie.nl: <file:///C:/Users/Bahaeddin%20Budak/Downloads/Rapport+Omgaan+met+seksualiteit+en+seksuele+diversiteit+2016.pdf>
- Onderwijsinspectie. (2020, 3 16). *Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen*. Opgehaald van Onderwijsinspectie.nl: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/03/13/burgerschapsonderwijs-en-het-omgaan-met-verschil-in-morele-opvattingen>

- Onderwijsraad. (2012). *Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief. Nieuwe richtingen aan de vrijheid van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2020, februari 20). Advies inzake de aanvragen van de Stichting voor Islamitisch Voortgezet Onderwijs Randstad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Park, H., & Ziegler, N. (2014). Cognitive shift in the bilingual mind: Spatial concepts in Korean–English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 410-430.
- Peters, R. (2009). Fikh (rechtswetenschap). In J. Waardenburg, & J. Waardenburg (Red.), *Islam, Norm, ideaal en werkelijkheid* (7de ed., pp. 141-148). Houten/Antwerpen: Fibula/Unieboek.
- Philips, B. A. (2009). *De ontwikkeling van Fiqh. De islamitische wet en madzaahib*. Helmond: Momtazah.
- Ploeger, J., & Oueslati, A. (1993). *Islamitisch godsdienstprogramma*. Leiden: Project Dien.
- Qaradawi, Y. (2007). *Halal en Haram*. Delft: Noer.
- Qaradawi, Y. A. (2004). *Introductie in de islam. Fundamenten, Kenmerken, Doelen en Bronnen*. IJsselstein: Noer Al 'Ilm.
- Qardawi, Y. (2003). *Halal en Haram*. Zoetermeer: Stichting uitgeverij Oase & Noer Al 'Ilm.
- Ramadan, T. (2008). *Radicale hervorming. Islamitische ethiek en bevrijding*. (E. v. Bovenkamp, Vert.) Amsterdam: vangennep.
- Regent, K. d., & Bunskoek, J. (2019, 4 8). <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/artikel/4603151/scholenonderzoek-rtl-nieuws-eindtoets-cito-2018-iep-route-8>. Opgehaald van <https://www.rtlnieuws.nl>: <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/artikel/4603151/scholenonderzoek-rtl-nieuws-eindtoets-cito-2018-iep-route-8>

- Rijksoverheid. (2020, Februari 2). *Eerstekamer*. Opgehaald van Eerstekamer.nl:
https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/35050_wet_meer_ruimte_voor_nieuwe
- Rijksoverheid. (2020, Februari 25). *Rijksoverheid*. Opgehaald van Rijksoverheid.nl:
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen>
- Risannen, I., & Sai, Y. (2017). A comparative study of how social cohesion is taught in islamic religious education in Finland and Ireland. *British Journal of Religious Education*, 1-10.
- Roemer, J. (2003). Het organiseren van gedeelde verantwoordelijkheid voor katholiek onderwijs. In C. Hermans, & C. Hermans (Red.), *Participerend organiseren van identiteit. De school als gemeenschap* (pp. 69-87). Budel: Uitgeverij Damon.
- Roex, I., S. van Stiphout en J. Tillie (2010). *Salafisme in Nederland. Aard, omvang en dreiging*. Amsterdam: Instituut voor Migratie- en Etnische Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Roodra, N., Beckers, T., Grin, J., Jansen, J., Martens, P., Rabbinge, R., . . . Wempe, J. (2010). *Basisboek duurzame ontwikkeling*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Rtl-nieuws. (2020, 25). *1 op de 5 reformatorische scholen tegen het homohuwelijk*. Opgehaald van rtlnieuws.nl:
<https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/5010721/reformatorische-scholen-tegen-homohuwelijk-diversiteit-bijbel-vgs>
- Rubin, H., & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. California: Sage Publications.
- Sert, M. (2004). *Vertel mij over islam*. Schiedam: Islamitische basisschool Furkan.

- Shadid, W. R., & Van Koningsveld, P. (1992). Islamitische scholen. *Samenwijs*, 12(b), 227-233.
- Shadid, W., & Van Koningsveld, P. (1991). Institutionalization and Integration of Islam in The Netherlands. In W. Shadid, & P. v. Koningsveld, *The Integration of Islam and Hinduism in Western Europe* (pp. 89-121). Kampen: KOK Pharos Publishing House.
- Shadid, W., & Van Koningsveld, P. (1992). *De mythe van het islamitisch gevaar*. Kampen: KOK.
- Shadid, W., & Van Koningsveld, P. (2008). *Islam in Nederland en België. Religieuze institutionalisering in twee landen met een gemeenschappelijke voorgeschiedenis*. Leuven: Peeters.
- Shavit, U. (2015). *Shari'a and Muslim Minorities. The wasatî and salafi approaches to fiqh al-aqalliyât al-Muslima*. Oxford: Oxford University Press.
- SLO & ISBO. (2007). *Methode islamitisch godsdienstonderwijs*. Enschede: SLO & ISBO.
- Staatscourant. (2009, November 30). Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 7 november 2009, nr. OND/ODS-2009/26778 M, houdende de vaststelling van prognosemodellen in het primair onderwijs (Regeling modelprognose primair onderwijs 2009). Nr. 18104. Nederland: De Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgehaald van Overheid.nl: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2009-18104.html>
- Staatscourant. (2015, April 30). Convenant 'Scholen voor primair en voortgezet onderwijs en sponsoring'. *Staatscourant* Nr. 11634. Officiële uitgave van het Koninkrijk der Nederlanden sinds 1814.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. (W. Austin, & S. Worchel, Red.) *The social psychology of intergroup relations Monterey*, 33-47.

- Ter Avest, I. (2003). *Kinderen van God, verteld in verhalen*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Ter Avest, I. (2009). Dutch children and their God. *British Journal of Religious Education*(31-3).
- Ter Avest, I., & Rietveld-Van Wingerden, M. (2016). Half a century of Islamic education in Dutch schools. *British Journal of Religious Education*, 293-302.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System. Historical Background and Current Debates. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime, R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Red.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates* (pp. 203-220). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Thurlings, J., & Van Vugt, J. (1997). Van schoolstrijd naar schoolstrijd? In C. Hermans, & J. v. Vugt, *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een gesucaliseerde en multiculturele samenleving*. (pp. 28-63). Den Haag / Nijmegen: ABKO / Katholiek Studiecentrum.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (1992, juni 4). Wijziging van het stelsel van stichtingsnormen en opheffingsnormen en van het huisvestingsstelsel inde Wet op het basisonderwijs. *Vergaderjaar 1992-1993*. Tweede Kamer der Staten-Generaal.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2004, April 23). Onderwijs, Integratie en Burgerschap. *Vergaderjaar 2003-2004*. Tweede Kamer der Saten-Generaal.
- Valk, G. (2003, November 6). Rel beheerst het kamerdebat. *NRC*. Opgehaald van www.rc.nl: <https://www.nrc.nl/nieuws/2003/11/06/vvd-rel-beheerst-het-kamerdebat-onderwijs-7660883-a241517>
- Van de Werf, S. (1998). *Alloctonen. Een inleiding in de multiculturele samenleving*. Bussum: Coutinho.

- Van de Wetering, S., & Karagül, A. (2013). *Zoek kennis van de wieg tot het graf. Islamitisch godsdienstonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van der Meij, L. (2017, Maart 27). *ISBO*. Opgehaald van deisbo: <http://www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2009/03/identiteitislamitischonderwijs.pdf>
- Van Gaalen, E. (2016, maart 3). *Islamitische scholen komen niet van de grond*. Opgehaald van AD (Algemeen Dagblad): <http://www.ad.nl/home/islamitische-scholen-komen-niet-van-de-grond~a740e134/>
- Van Gelder, L. (2017, 18 FEBRUARI 2017, 18). Islamitische basisscholen in Amsterdam groeien hard. *Het Parool*. Opgeroepen op 7 10, 2018, van <https://www.parool.nl/amsterdam/islamitische-basisscholen-in-amsterdam-groeien-hard~a4464075/>
- Van Gelder, L. (2018, 11 17). *Ad.nl*. Opgehaald van ad.nl: <https://www.ad.nl/amsterdam/islamitisch-onderwijs-groeit-sterk~a5b770fb/>
- Van Haaften, A., Korthals, M., Widdershoven, G., de Mul, J., & Snik, G. (1986). *Ontwikkelingsfilosofie, een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Muiderberg: Coutinho bv.
- Van Koeven, E. (2011). *'Zo doen wij dat nu eenmaal'*. *Literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen*. Stichting Lezen Reeks 19 & Eburon.
- Van Velzen, B., & De Vijlder, F. (2012). *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken!* Amersfoort: ISBO.
- Verhaeghe, P. (2015). *Identiteit*. Amsterdam, Antwerpen: De Bezige Bij.
- Vermeulen, B. (1997). De juridische positie van het confessioneel onderwijs in de gesecculariseerde en multireligieuze samenleving. In C. Hermans, & J. v. Vugt, *Identiteit door de tijd. reflectie op hetconfessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 66-102). Den Haag / Nijmegen: ABKO.

- Vermeulen, B. (2006). Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs. In W. v. Donk, P. Jonkers, G. Kronjee, R. Plum, & R. Plum (Red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. (pp. 353-366). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Vermeulen, B. (2007). islamitische scholen. Feiten, kritiek, uitdagingen. *jutitiële verkenningen, 01*, 37-48.
- Vermeulen, B. (2019). De vrijheid van schoolstichting, overheidsbekostiging en onderwijsrecht. *Opinie*, 20-25.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Volkscrant. (2002, Februari 22). Moslimbestuur treedt af en zegt niet waarom. *Trouw*. Opgeroepen op mei 11, 2020, van <https://www.trouw.nl/nieuws/moslimbestuur-treedt-af-en-zegt-niet-waarom~b91b0257/>
- Wagteendonk, K. (1991). Islamic Schools and Islamic Religious Education. A comparison between Holland and other West European countries. In W. Shadid, & P. Van Koningsveld, *The Integration of Islam and Hinduism in Western Europe* (pp. 154-170). Kampen: Kok Pharos.
- Wallage, J. (2010). *Identiteit: drempel of drager?* Den Haag: Boom Lemma.
- WRR. (2007). *Identificatie met Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- www.deisbo.nl. (2013, februari 21). *De ISBO*. Opgeroepen op februari 21, 2013, van De ISBO: http://www.deisbo.nl/?page_id=2376
- www.deisbo.nl. (2019, november 14). *www.deisbo.nl*. Opgeroepen op februari 21, 2014, van De ISBO: http://www.deisbo.nl/?page_id=2376
- www.onderwijsincijfers.nl. (2019, december 13). *Onderwijsincijfers*. Opgehaald van Onderwijsincijfers:

<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/po/instellingen/aantallen-instellingen-po>

Yar, H. (2017). *Water en de kom. Over leven in een Turkse moskeegemeenschap in Amsterdam*. Amsterdam: VU.

Lijst met grafieken, schema en tabellen

Grafiek 1: aantal opgerichte en gesloten islamitische basisscholen tussen 1988-2013	p.26
Grafiek 2: Externe (f)actoren die een rol spelen bij de identiteitsconstructie van islamitische basisscholen in Nederland	p. 163
Grafiek 3 – eerste bron schoolidentiteit.....	p. 254
Schema 1: rechtscholen.....	p. 31
Tabel 1: keermomenten van islamitische basisscholen tussen 1988- 2013	p. 54
Tabel-2: overzicht islamitische basisscholen die minstens 25 jaar geleden zijn gesticht met aantal jaren in dienst van voorzitters en directeuren.....	p. 86
Tabel 3: aantal scholen die zijn geselecteerd voor het onderzoek: Burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen.....	p. 247

Samenvatting

Deze studie beschrijft hoe de interpretaties, aspiraties en de uitbouw van de schoolidentiteit van islamitische basisscholen zich in de periode 1988-2013 hebben ontwikkeld. Er wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste keermomenten in het islamitisch onderwijs en stilgestaan bij de invloed die deze keermomenten hebben gehad op de identiteitsontwikkeling.

In dit kwalitatief onderzoek komen de bestuurders en directeurs van islamitische basisscholen met tenminste 10 jaar ervaring in de identiteitsontwikkeling van scholen aan bod. Via half gestructureerde diepte-interviews wordt teruggeblikt op de ontwikkeling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen in Nederland.

Het onderzoek laat zien hoe complex en divers de identiteit van islamitische basisscholen in Nederland is. De belangrijkste interne en externe factoren en actoren worden besproken die invloed hebben gehad op de ontwikkeling van de schoolidentiteit. Nationale en internationale gebeurtenissen zijn aanleiding geweest voor een maatschappelijk debat waarin de rol van islamitische basisscholen betreft de integratie van moslims in twijfel werd gebracht. Islamitische scholen zijn mede door deze negatieve aandacht van introverte organisaties verandert in extroverte organisaties. Deze discussie heeft voorts gezorgd voor een ongelijke behandeling van deze scholen. Dit onderzoek laat juist zien hoe belangrijk deze scholen zijn voor de emancipatie van moslims in Nederland. Moslims nemen immers zelf de verantwoordelijkheid om het onderwijs te verzorgen. Islamitische basisscholen zijn typisch Nederlandse scholen die een belangrijke bijdrage leveren aan een veilig pedagogisch klimaat. Deze emancipatieproces is te danken aan artikel 23 van de Nederlandse Grondwet.

De identiteit van deze scholen wordt met name bepaald door hoe de smalle identiteit in praktijk vorm krijgt. Hierbij speelt de culturele en

religieuze achtergronden van de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen waar ouders, leerlingen en leerkrachten uit voortkomen, van grote invloed. Tussen deze twee gemeenschappen bestaan regelmatig verschillen in identiteitsopvattingen. Ook de niet-moslimleerkracht blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan de gewenste identiteit. Deze beleefde identiteit is niet gelijk aan de formele identiteit. De categorisering van islamitische basisscholen zoals orthodox, liberaal, salafistisch doet om deze reden geen recht aan de werkelijkheid van de school. Een islamitische basisschool heeft immers meerdere identiteiten omdat meerdere actoren de schoolidentiteit inkleuren.

Summary

This study describes how the interpretations, aspirations, and construction of the school identity of Islamic elementary school evolved during the period 1988-2013. It gives an overview of the most important turning points in Islamic education and reflects on the influence these turning points have had on identity development.

In this qualitative research the administrators and principals of Islamic primary schools with at least 10 years of experience in identity development of schools are addressed. By means of semi-structured in-depth interviews, we look back on the development of the religious identity of Islamic primary schools in the Netherlands.

The research shows how complex and diverse the identity of Islamic primary schools in the Netherlands is. The most important internal and external factors and actors that have influenced the development of the school identity are discussed. National and international events have led to a social debate in which the role of Islamic primary schools regarding the integration of Muslims has been questioned. Partly because of this negative attention, Islamic schools have changed from introverted to extroverted organisations. This discussion has also led to unequal treatment of these schools. This research shows precisely how important these schools are for the emancipation of Muslims in the Netherlands. After all, Muslims themselves take the responsibility for education. Islamic primary schools are typical Dutch schools that make an important contribution to a safe pedagogical climate. This emancipation process is due to article 23 of the Dutch Constitution.

The identity of these schools is mainly determined by how the narrow identity is shaped in practice. The cultural and religious backgrounds of the Turkish and Moroccan communities from which parents, pupils and teachers originate play a major role in this. Differences in views on identity regularly exist between these two communities. The non-Muslim teacher also appears to make an important contribution to the desired identity. This perceived identity is not the same as the formal identity. For this reason, categorising Islamic schools as orthodox, liberal or Salafist does not do justice to the reality of the school. After all, an Islamic elementary school has multiple identities because multiple actors paint the school identity.

Curriculum Vitae



Bahaeddin Budak is geboren in Tokluca (Turkije) en getogen in Nederland. In 1985 studeerde hij islamitische theologie in Damascus, Syrië. Van 1986 tot 1990 vervolgt hij zijn opleiding in Turkije aan het Imam en Predikanten Lyceum in Izmir. Tussen 1991 -1996 studeert hij ‘Arabische, Nieuw-Perzische en

Turkse Talen en Culturen’ en ‘Arabische en Islamwetenschappen’ aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Na het behalen van zijn master heeft hij zich verder geschoold in onderwijsmanagement (Magistrum), hogeschooldocentschap (VU Amsterdam), en veranderingsmanagement (MIT Boston, USA).

Binnen het islamitisch onderwijs is hij bestuurder, godsdienstleerkracht, directeur en beleidsontwikkelaar geweest. Hij is schrijver van meerdere (les)boeken voor islamitische basisscholen en een van de initiatiefnemers en bestuurder geweest van verschillende sociaalmaatschappelijke organisaties waaronder de Moslim studentenvereniging As-Salaam (MSV-Nijmegen), Studenten Unie Nederland (SUN), Contactorgaan Moslims en Overheid (CMO), IUA en Eat to Meet. Sinds 2018 is Budak voorzitter College van Bestuur van IUA.