



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

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 deze 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 ervaarbaar 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 Ibnoe 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.

