



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

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 ontkerkelijking, 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 eerste 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 Iftårmaaltijden.

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)

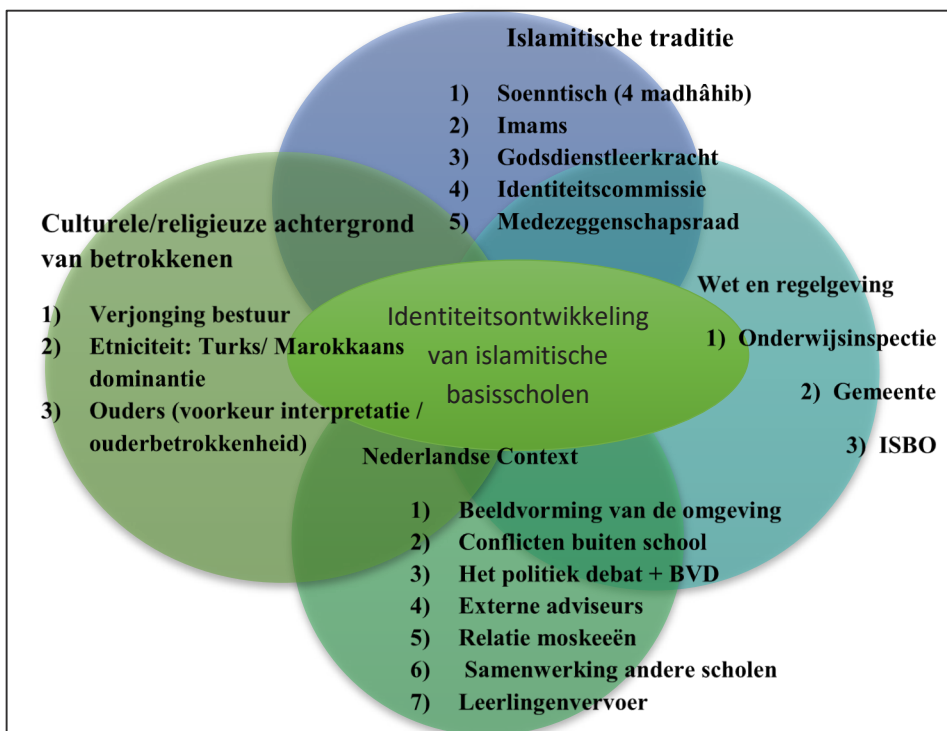
Volgens een respondent zijn de ouders van tegenwoordig veel meer betrokken dan ouders in de beginjaren. In de beginjaren konden de meeste ouders het Nederlands niet spreken, nu worden sommige ouders zelfs ingezet als leesmoeders. Ouders zijn op school vertegenwoordigd in de ouderraad. Op sommige scholen 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.

