



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

7. Interne Actoren

7.1. Inleiding

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

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

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

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

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

7.1.1. Actor 1: De directeur

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

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

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

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

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

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

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

7.1.2. Actor 2: Godsdienstleerkracht

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1.3. Actor 3: Leerkrachten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1.4. Actor 4: Leerlingen

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

Etnisch-bepaalde religieuze diversiteit

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

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

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

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

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

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

Leerlingenraad

Ten tweede spelen de leerlingen een rol via de leerlingenraad.

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

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

Correctie van leerkrachten

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

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

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

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

7.1.5. Actor 5: Identiteitscommissie (IC)

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

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

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

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

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

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

7.2. Conclusie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

