

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/62775> holds various files of this Leiden University dissertation

**Author:** Beemsterboer, Marietje

**Title:** Islamitisch basisonderwijs in Nederland

**Date:** 2018-06-12

Hoofdstuk

5



## 5 Dynamiek in de totstandkoming van de gewenste identiteit

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de levensbeschouwelijke dimensie, de maatschappelijke dimensie en organisatorische dimensie behandeld. Deze drie dimensies hebben betrekking op het denken *over* identiteit. Gezamenlijk vertegenwoordigen zij de dynamiek die leidt tot de totstandkoming van de gewenste schoolidentiteit. De wijze waarop deze gewenste identiteit concreet wordt beleefd en uitgevoerd, wordt hierna besproken in hoofdstuk 6.

### 5.1 Levensbeschouwelijke dimensie

De levensbeschouwelijke dimensie omvat de gedeelde opvattingen en waarderingen voortkomend uit de islamitische levensbeschouwing van alle betrokkenen binnen de schoolgemeenschap.<sup>272</sup> De levensbeschouwelijke dimensie richt zich vooral op het direct religieus geïnspireerde handelen: het bidden, feest- en gedenkdagen en de concrete invulling van de godsdienstles. Daarbij zal steeds de verhouding tussen de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context centraal staan. Daarmee draagt deze paragraaf bij aan de beantwoording van drie subvragen:

- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?

---

<sup>272</sup> Geurt van Hardeveld schaaft ook het schoolconcept onder de levensbeschouwelijke dimensie. Omdat in dit onderzoek bleek dat het schoolconcept niet alleen van invloed is binnen de levensbeschouwelijke dimensies maar juist doorwerkt in alle dimensies, zijn de verschillende schoolconcepten al geïntroduceerd bij de introductie van deel B. (Van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam*, 53.)

- c) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de manier waarop zij omgaan met - wat zij bezien als - niet-islamitische feesten?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Deze paragraaf valt in vier delen uiteen. Paragraaf 5.1.1 beschrijft de invulling van gebed, feest- en gedenkdagen op islamitische basisscholen. In paragraaf 5.1.2 wordt beschreven hoe wordt omgegaan met Nederlandse feest- en gedenkdagen. In paragraaf 5.1.3 staat de inhoud van de godsdienstles centraal en de impliciete invloed van de maatschappelijke context daarop. En in paragraaf 5.1.4 tenslotte, wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de levensbeschouwelijke dimensie kort samengevat.

#### *5.1.1 Islamitische rituelen en feestdagen*

Opvallend is dat bijna alle respondenten aan het begin van de interviews benadrukten een ‘gewone’ school te zijn, vergelijkbaar met andere bijzondere scholen in Nederland. Zoals in het citaat hieronder:

*Islamitisch onderwijs [is] eigenlijk precies hetzelfde als katholiek onderwijs. Alleen kwam op de katholieke school waar ik heb gezeten één keer per week de pastoor langs om je voor te bereiden op je communie of op het vormsel en hier is het de godsdienstleerkracht die één uur per week de klas overneemt en de kinderen iets over de islam leert.*

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

Respondenten benadrukten dat op islamitische basisscholen wordt gebeden en godsdienstles wordt gegeven, net als op andere bijzondere basisscholen. Op islamitische basisscholen worden verder niet de christelijke feesten, maar islamitische feesten gevierd. De respondenten leken met deze vergelijking spanning uit de lucht te willen halen. Vragen over de con-

crete invulling van de levensbeschouwelijke dimensie beantwoordden de respondenten vooral feitelijk. Dit in tegenstelling tot andere dimensies, waarbij de respondenten vaker zochten naar woorden en de werkelijkheid leken te verdedigen tegenover een sociaal wenselijk beeld. De respondenten leken te ervaren dat de maatschappij geen moeite heeft met gebed, feest- en gedenkdagen en godsdienstles, maar vooral met invloed van islam op andere dimensies van onderwijs.

Een religieuze invulling van bidden, feest- en gedenkdagen is de norm op islamitische basisscholen. Al vanaf de kleuterklas worden kinderen in de godsdienstles vertrouwd gemaakt met het rituele gebed (*salāt*) en leren kinderen persoonlijke gebeden (*du'ā's*) zeggen op de daartoe gepaste momenten zoals in de pauze voorafgaand aan de lunch.<sup>273</sup> Vanaf de bovenbouw wordt de *salāt* één keer per dag door de kinderen gezamenlijk uitgevoerd. Naast deze vormen van gebed wordt dagelijks tijdens de dagopening en -sluiting uit de koran gereciteerd. Deze religieuze handelingen nemen in totaal 20-25 minuten per dag in beslag.

Overigens gingen respondenten soms wel in verdediging over de totale tijdsinvestering in islamitische rituelen; ze legden uit hoe gebedsmomenten zodanig werden vormgegeven dat zij de lestijd zo min mogelijk onderbreken. Blijkbaar ervaren de respondenten weerstand in de Nederlandse maatschappij tegen een te grote tijdsinvestering in rituelen, terwijl de tijd die aan religieuze vorming wordt besteed wettelijk gezien niet aan een maximum is gebonden.<sup>274</sup>

---

<sup>273</sup> Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 141; L. Gardet, 'Du'ā', in: *Encyclopedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012).

<sup>274</sup> Vanwege de vrijheid van inrichting staat het bijzondere scholen vrij, zelf het aantal uren te bepalen dat zij hieraan besteden; net zoals voor bijvoorbeeld taal, rekenen, gym en aardrijkskunde. In de praktijk wordt doorgaans ongeveer 10-15% van de totale lestijd op islamitische basisscholen besteed aan religieuze vorming: te weten godsdienstonderwijs, gebeden en feest- en gedenkdagen. (Deze berekening is gebaseerd op de interviews en online schoolgidsen.) (Helmerts, 'De vrijheid van onderwijs (artikel 23 GW)').

Daarnaast wordt op islamitische basisscholen stilgestaan bij de *ramaḍān* en de twee belangrijkste islamitische feesten: *ʿīd al-Fiṭr*, het Suikerfeest (letterlijk het feest van het verbreken van de vasten) en *ʿīd al-Aḍḥā*, het Offerfeest.<sup>275</sup> Tijdens de *ramaḍān* vasten de moslimleerkrachten en worden kinderen gecompimenteerd als zij één of meerdere dagen vasten. Er geldt voor jonge kinderen immers geen verplichting tot deelname. In de praktijk is het gebruikelijk dat de leerlingen in groep 7 en 8 het merendeel van de maand of de hele maand vasten. Gedurende de maand *ramaḍān* wordt buiten de reguliere godsdienstlessen extra aandacht besteed aan het geloof.

Alle islamitische scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen organiseren op één van de avonden in de *ramaḍān* *ʿiftār*-maaltijd waarbij na zonsopgang gezamenlijk met ouders en soms met mensen uit de buurt, het vasten wordt verbroken. De respondenten beschreven dergelijke maaltijden als een bijzonder mooi moment, soms zelfs als hoogtepunt uit hun carrière en als een moment waarop ze echt trots waren op de identiteit van de school. Zoals de directeur hieronder:

*I: Als je nu terugdenkt aan jouw werk in het islamitisch onderwijs kun je dan een situatie noemen waarin je trots was op het feit dat je op een islamitische school werkt?*

*R: [Ik had] een avond georganiseerd, dat deed ik elke ramaḍān, en dan nodigde ik de hele buurt uit, iedereen met wie we samenwerkten, mensen van de gemeente, hulpverlenende instellingen en dergelijke. En die kwamen toen langs en er was zo'n vreedzame sfeer, en het voelde gewoon zo lekker en het was zo gezellig. Toen had ik ook dat gevoel van trots op de school, op onze gemeenschap.*

---

<sup>275</sup> Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 159; Dick Douwes, Martijn de Koning en Welmoet Boender ed., *Nederlandse moslims: van migrant tot burger* (Amsterdam: Amsterdam University Press 2005) 61–64; John L. Esposito, Dalia Mogahed en Nicoline Nanette Alexandra Timmer, *Wie spreekt namens de islam? wat een miljard moslims werkelijk denken* (Tilburg: De Wereld 2008) 24–26; Annemarie Schimmel, *Het islamitische jaar: kalender en feesten* (Baarn: Ten Have 2003) 118–119, 137–141.

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

Islamitische scholen vieren zowel het Suikerfeest, *īd al-Fiṭr* (afsluiting van de *ramadān* als het Offerfeest, *īd al-Aḍḥā* (afsluiting van de jaarlijkse pelgrimage naar Mekka) met de kinderen op school. Daarnaast kiezen de scholen vaak één van beide feesten om grootschalig, met kinderen én ouders samen te vieren. Voor die gelegenheid wordt het gebouw versierd (zie Figuur 10) en wordt gezamenlijk gegeten. Daarnaast verzorgen de kinderen voorstellingen en op sommige scholen krijgen de kinderen van elkaar of van de school een cadeautje.



Figuur 10: Een versierd schoolgebouw voor het Offerfeest<sup>276</sup>

Het Suikerfeest en Offerfeest zijn de enige twee islamitische feesten met een koranische basis; alle andere feesten die door moslims worden gevierd hebben die koranische basis niet en dat is exact de reden waarom over die

---

<sup>276</sup> Afbeelding is afkomstig van [http://www.elwahda.nl/index.php/gallery/image\\_full/7722/](http://www.elwahda.nl/index.php/gallery/image_full/7722/), geraadpleegd op 4-4-2017. Copyright van de foto ligt bij El Wahda.

feesten verdeeldheid bestaat onder moslims.<sup>277</sup> De geboortedag van de Profeet (*mawlid*(Arabisch)/ *mevlid kandili* (Turks), werd door de respondenten steevast als voorbeeld genoemd van een twistpunt binnen de schoolpopulatie.

Om te illustreren hoe op een islamitische basisschool wordt omgegaan met de onderlinge diversiteit is het van belang even kort in te gaan op de achtergrond ervan.

*Mawlid an-nabi*, is zowel de geboorte- als de sterfdag van de Profeet Mohammed.<sup>278</sup> Na zijn dood is een traditie rond zijn leven ontstaan waarin ook het vieren van zijn geboorte een rol kreeg. Deze dag wordt door vele moslims aangegrepen om het morele leven van de Profeet als voorbeeld te nemen. Het vieren van *mawlid* is relatief laat in de islamitische geschiedenis ontstaan, pas rond de 5<sup>e</sup> eeuw na het overlijden van de Profeet (12<sup>e</sup> eeuw AD). Vanwege die late introductie zien orthodoxe theologen en moslims die een zuiver geloof nastreven, de viering van *mawlid* als een typisch voorbeeld van menselijke innovatie (*bid'a*); iets waar je je als goede moslim niet mee in zou moeten laten. Moslims die de geboortedag vieren doen dat door gedurende de dag heldendichten te zingen waarin de goede eigenschappen van Mohammed worden geroemd. Verder trekt men mooie kleding aan en worden bijzondere gerechten gekookt die aan de Profeet worden opgedragen en onder de armen en de gasten worden verdeeld.<sup>279</sup>

Op islamitische basisscholen zitten kinderen uit zowel gezinnen waarin *mawlid* feestelijk wordt gevierd als uit gezinnen die het vieren van *mawlid* streng afkeuren. Ook de moslimleerkrachten verschillen in de positie die zij innemen ten opzichte van *mawlid*. De godsdienstleerkracht hieronder verwoordde de verschillende gevoelens die onder ouders en kinderen op school leven over *mawlid*:

---

<sup>277</sup> Schimmel, *Het islamitische jaar*, 15.

<sup>278</sup> De verhouding tussen sterf- en geboortedag ligt nog iets genuanceerder, zie: Schimmel, *Het islamitische jaar*, 69–71.

<sup>279</sup> H. Fuchs, F. de Jong en J. Knappert, 'Mawlid (a.), or Mawlūd', in: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition* (Leiden: Brill 2012); Schimmel, *Het islamitische jaar*, 69–86.



*In groep 3 hadden we al het gesprek daarover. Ik zei tegen de kinderen dat het binnenkort een bijzondere dag is en of er iemand wist waarom. De kinderen die het thuis heel uitgebreid vieren, weten waarom het een bijzondere dag is, terwijl er in andere gezinnen niet eens aandacht aan besteed wordt en ze dus ook geen idee hebben waar ik het over heb. [...] Dan zijn er een paar kinderen die zeggen: 'Ik weet het wel, dat is de verjaardag van de profeet'. [...] Dan ontstaat er een gesprek daarover en hoewel ik het zelf niet als een feestdag vier, kan ik wel heel enthousiast reageren als een kind daarover vertelt. Dan vraag ik ook wat ze dan doen. Dan leg ik uit dat niet alle moslims dat belangrijk vinden, omdat de profeet het zelf niet vierde. Er zijn mensen die zeggen: 'Hij vierde het zelf niet, dus mogen wij het ook niet vieren', en anderen zeggen: 'Voor ons is de profeet zo belangrijk, dus wij vieren het wel'.*

*Vorig jaar en ook al dat jaar ervoor waren er een paar ouders die aangegeven hadden: 'Wij vinden dat de school daar meer aan moet doen'. [...] Dit jaar hadden we sowieso maandvieringen ingesteld en elke keer met een ander thema. Dus toen ontstond het plan om dit jaar de maandviering te koppelen aan de geboortedag van de profeet. Dus niet dat we het vieren met taart en gebak, maar dat we er aandacht aan besteden op de een of andere manier. Natuurlijk krijg je [dan] achteraf en zelfs al van tevoren reacties van ouders die zeggen: 'Ik laat mijn kind niet naar school gaan die dag, want ze gaan de geboortedag van de profeet vieren'. En anderen zeggen: 'Wat is dit nou? De geboortedag van de profeet... Het was helemaal niet feestelijk'.*

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

In dit onderzoek zijn zowel scholen bezocht die overtuigd aandacht besteden aan *mawlid*, als scholen die er in volle overtuiging voor kiezen niet bij *mawlid* stil te staan. In beide gevallen zijn groepen ouders tevreden en komen ook ouders klagen omdat de gekozen vorm niet aansluit op hun specifieke thuissituatie. En om het nog ingewikkelder te maken, beroepen alle partijen zich daarbij op islam. De gemoederen kunnen zó hoog oplopen, dat

ouders aangeven hun kinderen thuis te houden op de specifieke dag wanneer de gekozen vorm hen tegenstaat.

Een veel gehoorde ‘oplossing’ voor *mawlid* en andere feestdagen waarover discussie bestaat, is dat de feestdag op school wel wordt ‘behandeld’ en aandacht krijgt in de klas, maar niet wordt ‘gevierd’. In de praktijk doen zich daarbij oplossingen voor die de spanning kunnen opheffen. Een van de directeuren vertelde bijvoorbeeld dat de kinderen met *mawlid* rozen uitdeelden in het plaatselijke verzorgingshuis. Vanwege de dag voelde dat voor de Turkse gemeenschap die het als feest vierde als activiteit ter ere van *mawlid*. Vanwege het karakter van de activiteit was deze vorm niet aanstootgevend voor de andere groepen in de schoolpopulatie.

Concluderend kan worden gezegd dat respondenten ervaren dat de maatschappij geen moeite heeft met een islamitische invulling van het gebed en feest- en gedenkdagen. Islamitische basisscholen lijken sterk op elkaar in de invulling van religieuze verplichtingen. Waar scholen van elkaar verschillen is dat bijvoorbeeld in de gebedstijd, de kledingvoorschriften tijdens het gebed, de leeftijd waarop met het gebed wordt begonnen en de uitvoering van de *salāt*. Deze verschillen voeren vaak terug op de specifieke schoolpopulatie of hebben een pragmatische reden en zijn dan ook niet te herleiden tot het gehanteerde schoolconcept.

### 5.1.2 Nederlandse nationale feest- en gedenkdagen

Met betrekking tot de invulling van Nederlandse feest- en gedenkdagen<sup>280</sup> is de spanning tussen de religieuze identiteit van islamitische basisscholen en hun maatschappelijke context groter. Daarbij is een duidelijk onderscheid te maken tussen Nederlandse feestdagen met een christelijke oorsprong en feest- en gedenkdagen zonder christelijke achtergrond, zoals Vader- en Moederdag en Koningsdag. Feesten met een christelijke achter-

---

<sup>280</sup> Met de term ‘Nederlandse feesten’ worden hier de feesten bedoeld die in de Nederlandse samenleving worden gevierd en waaraan op de meeste Nederlandse basisscholen uitgebreid aandacht aan wordt besteed: Sinterklaas en Kerst, Vaderdag, Moederdag en Koningsdag, en in mindere mate of minder wijd gedeeld Pasen, Hemelvaart, Pinksteren en Sint-Maarten en Carnaval.

grond, zoals Sinterklaas, Kerst en Carnaval worden in ieder geval niet gevierd op islamitische basisscholen.<sup>281</sup> Daarover zijn alle respondenten duidelijk. Wel worden de kinderen op school geïnformeerd over de achtergrond van de feesten met het doel hen voor te bereiden op een toekomst in de Nederlandse samenleving.

Er bestaat minder eenduidigheid onder scholen in de manier waarop zij omgaan met Nederlandse feest- en gedenkdagen zonder christelijke achtergrond, zoals Vaderdag. Het gevoelige aan die feestdagen op islamitische basisscholen schuilt in het feit dat op die dag vader of moeder op een voetstuk wordt gezet en dat vrome moslims dat niet passend vinden; alleen God hoort in hun ogen te worden vereerd en op een voetstuk te staan.

Ditzelfde geldt voor verjaardagen; de islamitische traditie ziet een verjaardag niet als een feestdag. Geboorte, leven en dood zijn van God afkomstig en daarom geen reden tot vereren of verheerlijken van de jarige. Een verjaardag is binnen de islamitische traditie eerder een dag van bescheiden bezinning, waarop wordt teruggekeken naar het afgelopen levensjaar en een soort balans wordt opgemaakt. Op islamitische basisscholen worden verjaardagen als zodanig daarom niet gevierd. Het onderwerp ligt echter wel gevoelig. Enerzijds bestaat er een groep ouders, leerkrachten en bestuursleden die ervan overtuigd is dat verjaardagen niet mogen worden gevierd. Anderzijds blijkt uit de interviews dat het bij een andere groep leerkrachten en ouders een beetje knaagt om een verjaardag zomaar voorbij te laten gaan. De identiteit van de school schrijft echter voor – zoervaart de tweede groep – dat de dag niet gevierd mag worden. Vanuit de spanning tussen beide groepen zoeken scholen vaak naar een manier om ruimte te geven aan de mensen die stil willen staan bij een verjaardag zonder de andere groep tegen de borst te stoten. Dit gebeurt door de kinderen bijvoorbeeld op de vrijdag in de week van de verjaardag de gelegenheid te geven om uit te delen, omdat de vrijdag bij moslims te vergelijken is met de

---

<sup>281</sup> Zie voor meer achtergrond over de spanning onder moslims rondom carnaval: M.M. Beemsterboer, 'Moslims ziek van carnaval? Dat maken zij zelf wel uit', *Leiden Islam Blog* (2013) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/moslims-ziek-van-carnaval-dat-maken-zij-zelf-wel-uit>> [geraadpleegd 4 december 2017].

zondag binnen het christendom. Om de verjaardag niet te veel te beklemtonen wordt de kinderen duidelijk verteld dat zij op vrijdag ook mogen trakteren bij het behalen van een zwemdiploma of andere gelegenheden. Er bestaan grote verschillen in de manier waarop scholen met een verjaardag omgaan.

De moeizame houding ten opzichte van verjaardagen werkt ook door in de Koningsspelen. Sinds 2013 vinden jaarlijks de Koningsspelen plaats; een landelijke sportdag voor Nederlandse basisscholen. Vóór die tijd gold Koninginnedag als vrije dag en konden islamitische basisscholen volstaan met informatievoorziening over de achtergrond van de dag. Met de invoering van de landelijke sportdag konden scholen zich niet langer stilzwijgend afzijdig houden. Met de Koningsspelen komen verschillende spanningspunten bij elkaar: het organiseren van een dag in naam van of ter ere van de Nederlandse Koning ligt voor sommige ouders gevoelig vanwege het vereren van een persoon en ook vanwege eventuele loyaliteit die zij voelen richting een andere koning of staatshoofd verbonden aan het land van herkomst of vanuit de gedachte dat alleen God een dergelijke loyaliteit verdient; ten tweede zijn de Koningsspelen verbonden aan de verjaardag van de Koning en zoals beschreven ligt ook dat onderwerp gevoelig; tenslotte is het karakter van de dag waarin jongens en meisjes samen (gemengd) sporten en dansen voor sommige ouders problematisch. Alle drie deze punten komen aan bod in de citaten hieronder:

*R: Voordat Koning Willem-Alexander aantrad [...] hadden we Koninginnedag op 30 april en dat was gewoon praktisch. Dat was oorspronkelijk natuurlijk de verjaardag van koningin Juliana, maar toen Beatrix koningin was, was Koninginnedag geen verjaardagsfeest. Het was een dag geworden die zorgde voor verbinding tussen alle Nederlanders. Dat was binnen de stichting geaccepteerd als een hele prettige bedoening. Totdat Alex zo nodig zijn verjaardag moest vieren. Maar we vinden het wel heel erg belangrijk om de Koningsspelen gezamenlijk met de rest van het land te vieren en gezond gedrag te stimuleren. Het gaat niet om de verjaardag van de Koning en dat is ook niet Zijn intentie met de Koningsspelen.*

*I: Maar moet je dan benadrukken naar de ouders dat je niet zijn verjaardag viert? Begrijp ik goed dat ouders niet zozeer moeite hebben met de Koningsspelen, maar met het feit dat het gerelateerd is aan Zijn verjaardag?*

*R: Exact. Nou, ze hebben moeite met het feit dat het op een verjaardag is. [Dat geldt voor] sommigen, de helft. En anderen hebben er moeite mee omdat we koningsgezind lijken. Maar je bent in Nederland.*

*I: En zijn er dan ook meer Marokkanen die moeite hebben met het koningsgezinde element?*

*R: Ja. Ja.*

*I: Vanwege loyaliteit naar hun eigen koning?*

*R: Nee. Totaal niet. Maar goed hun reden vind ik echt zo'n extremistische tunnelvisie. Die gaat er hier in bij mij en daar eruit. Dit zijn ouders die zeggen dat de enige aan wie je verantwoording moet afleggen Allah is. Dat staat ze tegen. Je respecteert dat [als directeur]. Het stukje over de verjaardag van de koning vieren, heb ik wel serieus genomen omdat dat iets [een standpunt] is wat de helft van de [islamische] stromingen wel erkent. Ik moet dat [dan] bespreken binnen de identiteitscommissie, ongeacht wat ik daar zelf van vind. [...]*

*I: En hier op school is dus het beleid dat verjaardagen niet worden gevierd.*

*R: Ja.*

*I: En hoeveel procent van de ouders hebben moeite met de Koningsspelen?*

*R: 2 van de 250, en moeite met verjaardagen: 10 van de 250. Maar binnen de identiteitscommissie, die alle scholen vertegenwoordigt, is het echt 50/50 geweest.*

directeur, bekeerling, overige herkomst,  
11-20 jaar ervaring, 3-10 jaar ervaring op deze school

Uit het citaat hierboven blijkt dat een kleine minderheid, wanneer zij de juiste wegen bewandelt, grote invloed kan hebben binnen de school, in dit geval via de identiteitscommissie (zie paragraaf 5.3.1 voor de samenstelling en verantwoordelijkheden identiteitscommissie). De moraal van school kan echter afwijken van die van thuis. Opvallend is bijvoorbeeld dat een andere

groeïende minderheid van de kinderen thuis uitgebreid cadeaus krijgt met verjaardagen en Sinterklaas. Zo kan een dubbele moraal ontstaan waarbij men in de context van de islamitische basisschool een soms striktere norm hanteert dan in de thuissituatie gebruikelijk is. De islamitische identiteit van de school zorgt in zo'n geval dat de ouders die zich daarop beroepen, meer recht van spreken krijgen.

Concluderend kan worden gezegd dat op islamitische basisscholen Nederlandse feesten met een christelijke achtergrond niet worden gevierd maar wel worden besproken, zodat de kinderen weten wat ze betekenen. Met Nederlandse feesten zonder christelijke-achtergrond wordt op islamitische basisscholen heel verschillend omgegaan. Dit is afhankelijk van schoolpopulatie en bovenschools stichtingsbeleid. Naast het officiële schoolbeleid is de praktische invulling sterk afhankelijk van individuele leerkrachten. Zowel de school als de leerlingen bevinden zich soms in een spagaat tussen wat zij bezien als 'de Nederlandse samenleving' en 'de islamitische norm'. De islamitische identiteit van de school maakt dat de stemmen die meer gewicht geven aan 'de religieuze identiteit van de school' soms meer worden gehoord.

### *5.1.3 Invloed van de maatschappij op de godsdienstles*

Naast het bidden en het vieren van islamitische feesten, krijgen kinderen op een islamitische basisschool godsdienstonderwijs van een speciaal daarvoor aangestelde godsdienstleerkracht. In de onderbouw van islamitische basisscholen wordt over het algemeen 2x 30 minuten godsdienstonderwijs per week gegeven. Dat wordt in de bovenbouw verruimd tot ongeveer een uur en een kwartier.<sup>282</sup> Het curriculum van de godsdienstlessen staat niet vast en is sterk afhankelijk van de invulling door de godsdienstleerkracht.

---

<sup>282</sup> Voor deze berekening zijn alle online toegankelijke schoolgidsen bekeken, waarmee van 22 scholen het aantal uren godsdienstles per week kon worden achterhaald. Het gemiddelde van deze 22 scholen week nauwelijks af van het gemiddelde van de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken. De lestijd varieerde van een half uur per week tot maximaal drie uur per week.

In de curriculumbepaling van de godsdienstlessen is de invloed van de maatschappelijke context zeer verschillend.

De godsdienstleerkracht geldt op islamitische basisscholen als expert op het gebied van de islamitische identiteit en wordt daarom door leerlingen, collega's, ouders én directie om advies gevraagd. Leerlingen bewaren alerhande islam-gerelateerde vragen vaak tot de godsdienstleerkracht in de klas is. Collega's raadplegen de godsdienstleerkracht of een islamitische collega om te vragen of bepaalde lesinhoud of een lesidee 'door de beugel' kan of vragen achtergrondinformatie wanneer ze voelen bepaalde kennis over islam nodig te hebben. Naast adviezen over de identiteit, wordt de godsdienstleerkracht door collega's, ouders en ouders van oud-leerlingen soms ook benaderd voor meer persoonlijk advies, met name met betrekking tot religieuze opvoeding. De directie raadpleegt de godsdienstleerkracht als raadsman op het gebied van de islamitische identiteit. Grote, beleidsmatige vraagstukken worden vaak bij de identiteitscommissie neergelegd - waar de godsdienstleerkracht overigens ook zitting in heeft- maar voor kleine ad hoc beslissingen en feitenkennis gaan directeuren vaak even naar de godsdienstleerkracht toe. De godsdienstleerkracht heeft een spilfunctie met betrekking tot de identiteit.

Voor deze invloedrijke positie bestaan geen landelijk vastgelegde bevoegdheidseisen.<sup>283</sup> Het staat scholen daarom vrij - en het komt in de praktijk voor - dat ook godsdienstleerkrachten voor de klas staan die geen do-

---

<sup>283</sup> In 2006 werd de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) ingevoerd. Artikel XII spreekt van een 'overgangsrecht' voor het geven van godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Dit overgangsrecht legt vast dat iedere docent die een aanstelling had op het tijdstip van de inwerkingtreding van de wet wordt aangemerkt als 'bekwaam'. Eenieder die op het moment van inwerkingtreding van de wet nog geen aanstelling had dient binnen vijf jaar te voldoen aan 'de bekwaamheidseisen'. Een jurist van de ISBO vertelde in een gesprek op 10-01-2018 dat vervolgens geen landelijke bekwaamheidseisen zijn vastgesteld maar die verantwoordelijkheid bij schoolbesturen is neergelegd, die vervolgens in de meeste gevallen geen eisen hebben vastgesteld. Er wordt bovendien op geen enkele manier op gecontroleerd.

centenopleiding hebben afgerond. In de praktijk had het merendeel van de leerkrachten (8 van de 13) een opleiding genoten in het land van herkomst. Zij waren oorspronkelijk aangenomen als leerkracht 'onderwijs in eigen taal en cultuur' (OETC) of 'onderwijs in allochtone levende talen' (OALT). Nadat die functies in 2004 werden opgeheven, zijn deze leerkrachten doorgegroeid naar de functie van godsdienstleerkracht. De andere vijf godsdienstleerkrachten volgden hun opleiding in Nederland; drie van hen rondden de lerarenopleiding islamgodsdienst (HBO) succesvol af en twee godsdienstleerkracht behaalden in Nederland een academische opleiding met aanvullende lerarenopleiding.

De leerkrachten die hun opleiding in Nederland volgden zijn jonger dan hun collega's en vaak in Nederland opgegroeid. Eén van hen benoemde dat als specifiek voordeel omdat hun kennis van de Nederlandse maatschappelijke context en de beheersing van het Nederlands als moedertaal hen in staat stelt meer aan te sluiten op de belevingswereld van de kinderen.

Op basis van dit onderzoek zijn binnen het islamitisch godsdienstonderwijs drie doelen te onderscheiden: 1) inhoudelijke kennisoverdracht die de kinderen in staat stelt vanaf de puberteit deel te nemen aan religieuze verplichtingen; 2) achtergrondkennis over islam<sup>284</sup> die hen in staat stelt waarheden van onwaarheden over islam te onderscheiden en het juiste pad te volgen (en daarbij bij voorkeur de islam in hun leven te blijven volgen zonder te radicaliseren); 3) morele vorming tot mensen die vanuit zelfvertrouwen en trots op de eigen identiteit steevast 'het goede' voor de medemens en de natuur doen. De verhouding tussen deze drie pijlers verschilt van school tot school. Ze worden hieronder in Figuur 11 schematisch weergegeven en daarna inhoudelijk toegelicht.

---

<sup>284</sup> De drie pijlers van godsdienstonderwijs zijn gebaseerd op het onderscheid dat de Engelse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987) maakte en ook in hoofdstuk 3.1 werd gebruikt in de beschrijving van de verschillende vormen van islamitisch onderwijs in Europa. (Grimmitt, *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, moral and social education*.)



## Doelen islamitisch godsdienstonderwijs

### Onderwijs in islam

- kennis en vaardigheden die de kinderen in staat stellen deel te nemen aan religieuze verplichtingen

### Onderwijs over islam

- vragen over islam kunnen beantwoorden  
- waarheden en onwaarheden over islam in bijv. media van elkaar kunnen onderscheiden

### Morele vorming

- het goede doen voor medemens en natuur

Figuur 11: De drie doelen van islamitisch godsdienstonderwijs

### *Islamitisch godsdienstonderwijs: onderwijs in islam*

Islamitisch godsdienstonderwijs heeft mede tot doel kinderen in staat te stellen aan hun religieuze plichten als moslim te voldoen. Daartoe leren de kinderen de zes zuilen van het geloof, *arkān al īmān*: het geloof in God (*tawhīd*), geloof in Zijn Engelen, geloof in Zijn Boeken, geloof in Zijn Profeten, geloof in de Laatste Dag en geloof in Zijn voorbeschikking.<sup>285</sup> Ook nemen ze kennis van de vijf zuilen van islam, *arkān al islām*. Te weten de geloofsbelijdenis (*shahāda*), het gebed (*salāt*), het geven van aalmoezen (*zakāt*), vasten tijdens de *ramaḍān* (*ṣaum*), en de bedevaart (*hadj*).<sup>286</sup> Een ander onderdeel van onderwijs in islam is de kennis van de islamitische geschiedenis, de islamitische kalender en het leven van de verschillende profeten.

Naast kennis worden kinderen vertrouwd gemaakt met religieuze teksten door het reciteren en memoriseren van koranverzen (*sūra's*). Op een aantal scholen worden daarvoor niet alleen godsdienstles maar ook aparte lessen koranlezen aangeboden. Naast het reciteren van religieuze teksten, leren de kinderen ook vaardigheden, zoals het zeggen van smeek-

---

<sup>285</sup> Van Koningsveld, *De islam*, 41–55.

<sup>286</sup> *Ibid.*, 59–76.

bedes (*du'ā's*), het doen van de rituele wassing (*wudū'*) en het uitvoeren van het gebed (*salāt*).

Als opsomming lijkt dit misschien een lange lijst, maar deze kennis en vaardigheden zijn voor veel kinderen vanzelfsprekend omdat het er thuis 'met de paplepel wordt ingegoten'.<sup>287</sup> Kinderen beleven het gebed van jongs af aan al meerdere keren per dag, een deel van de *sūra* die op school worden aangeleerd maken deel uit van dat gebed en ook in doen en laten leven ouders hun kinderen voor hoe zij zich als moslim behoren te gedragen. Voor deze leerlingen geven de godsdienstlessen vooral achtergrondkennis bij hetgeen thuis en in de moskee wordt geoefend.

De niet-islamitische context waarin de kinderen opgroeien heeft in sommige gevallen geleid tot de 'verarming' van religieuze kennis onder ouders die niet meer goed weten hoe rituelen moeten worden uitgevoerd.<sup>288</sup> Enkele van deze ouders kiezen bewust voor een islamitische basisschool om die leemte op te vullen. Directeuren en godsdienstleerkrachten vertelden dat een aantal kinderen pas op school voor het eerst leert bidden. Voor hen zal ook de rest van de godsdienstles behoorlijk informatie-dicht zijn.

#### *Islamitisch godsdienstonderwijs: onderwijs over islam*

Alle islamitische basisscholen die in dit onderzoek zijn betrokken stellen zich tot doel de kinderen op te voeden tot goede burgers die een positieve bijdrage kunnen leveren aan de Nederlandse maatschappij.

Een van de manieren waarop islamitische basisscholen een positieve bijdrage van hun leerlingen willen faciliteren, is dat kinderen wordt geleerd om over hun geloof te praten. Dat is namelijk in de thuissituatie niet altijd vanzelfsprekend, terwijl de Nederlandse maatschappij veelal oproept tot dialoog. Een dialoog impliceert dat iemand *over* zijn geloof en standpunten kan spreken. Met dat doel wordt in godsdienstlessen aandacht besteed

---

<sup>287</sup> De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 114–122.

<sup>288</sup> Nathal M. Dessing, *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands* (Leuven: Peeters 2001) 183.

aan o.a. de geschiedenis van islam in Nederland en wordt gesproken en gediscussieerd over actuele gebeurtenissen.

Godsdienstonderwijs geeft ook ruimte voor ongeplande gesprekken naar aanleiding van de lesstof.<sup>289</sup> De gesprekken die de godsdienstleerkrachten met de leerlingen voeren kunnen erg waardevol zijn, zoals de respondent hieronder uitlegde:

*Ik ben zo verbaasd over hoe ver kinderen proberen iets te begrijpen. We hadden laatst een les en daar was een ḥadīth in [met de strekking]: ‘Je bent pas een echte gelovige als je meer van de Profeet houdt dan van je ouders of je kinderen’. Zo’n ḥadīth lees je dan met zijn allen en dan gaan de kinderen daarover nadenken, wat zou daarmee bedoeld worden. Dan is er één meisje dat zegt: ‘Dat vind ik eigenlijk wel heel moeilijk, want hoe kan ik nou van de Profeet meer houden dan van mijn ouders? Ik heb de Profeet nooit gekend en mijn ouders zorgen elke dag voor me. Ik vind dat heel moeilijk’.*

*Dat vind ik zo mooi dat zo’n kind daar echt over gaat nadenken en dat dan ook durft te zeggen in de klas, [dat ze] zich kennelijk ook veilig genoeg voelt om dat te kunnen zeggen. Dat zijn echt dingen die mijn vak zo mooi maken.*

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

De respondent in het citaat hierboven waardeert de openheid van de leerling. In een andere context, waarin koran en ḥadīth als onbetwistbaar worden gezien, kan de vraag van dit meisje als brutaal worden geïnterpreteerd.

---

<sup>289</sup> Tamar Kopmels en Marietje Beemsterboer, ‘Professioneel omgaan met levensbeschouwelijke identiteit’, in: *Verhalen vertellen en vragen stellen. Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen* (1ste druk; Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff 2016) 123–146, aldaar 140.

De context van de islamitische school biedt kinderen ook de gelegenheid vragen over islam te stellen; kritische waaromvragen<sup>290</sup> die zij thuis of in de moskee misschien niet durven te stellen en waarvoor de school soms wel de veiligheid biedt en ook vragen waarop ouders misschien geen antwoord hebben of waarvoor kinderen zich schamen. Hieronder worden twee concrete voorbeelden gegeven van thema's die kunnen worden aangesneden.

Allereerst wordt op veel scholen onderscheid gemaakt tussen islam en cultuur. Op de scholen komen kinderen van verschillende achtergronden samen en is de islam in de thuissituatie soms sterk gekleurd door het culturele kader. Culturele uitingen en islamitische uitingen zijn dusdanig met elkaar verweven dat ouders vaak zelf niet in staat zijn om het één van het ander te onderscheiden.<sup>291</sup> Op islamitische basisscholen worden cultuur en islam vaak bewust van elkaar gescheiden om een gemeenschappelijke basis te kunnen vinden. Een 'islam', ontdaan van culturele uitingen en gedragingen, maakt verbinding met de Nederlandse samenleving voor sommige moslims eenvoudiger.<sup>292</sup>

Een tweede concreet voorbeeld van een thema dat thuis wellicht vanwege de gevoeligheid niet wordt besproken is het schudden van de hand. Een directeur vertelde:

*We zijn ons zo bewust van het feit dat de kinderen straks in de Nederlandse maatschappij werken en studeren, dat we ze goed moeten af-*

---

<sup>290</sup> Trees Pels en Marjolijn Distelbrink, *Waardenopvoeding in diversiteit. Het begint met een gesprek* (Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving 2017) 6.

<sup>291</sup> Dessing, *Rituals of birth, circumcision, marriage, and death among Muslims in the Netherlands*, 183–192.

<sup>292</sup> Martijn de Koning schetst in zijn proefschrift de tegenstelling dat een 'zuivere' islam voor de ene groep moslims verbinding met de Nederlandse samenleving eenvoudiger kan maken en gelijktijdig bij een andere groep moslims juist leidt tot afsluiting van zowel de eigen culturele achtergrond als van de Nederlandse samenleving, en zo kan leiden tot radicalisering (De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 308–317.)

*leveren, dat we alles wat we doen in het teken staat van het gegeven dat ze straks onderdeel uitmaken en zich moeten handhaven in de maatschappij. [Dus we vertellen de kinderen:] 'Als je straks gaat solliciteren, weet je dat je in Nederland een hand moet geven, weet je dat je de persoon aan moet kijken en in gesprek moet gaan.*

directeur, bekeerling, overige herkomst,  
3-10 jaar ervaring op deze school

Op deze school werd de kinderen daarom gevraagd wat zij zouden doen op het moment dat zij een hand aangeboden kregen. 'Vind je het sowieso geen probleem een hand te geven? Accepteer je de hand ondanks dat je er moeite mee hebt? Accepteer je de hand en leg je daarna uit dat in het vervolg liever niet meer te doen? En hoe zou je de hand op een beleefde manier kunnen weigeren als je je daar prettiger bij voelt.' In de klas werd aan geen van de uitkomsten een voorkeur gegeven; er werd een open gesprek over gevoerd dat bij sommige van de kinderen thuis misschien niet mogelijk was.

Dergelijke gesprekken kunnen van fundamenteel belang zijn voor de identiteitsontwikkeling van kinderen. Moslimleerlingen krijgen vaak te maken met tegenstrijdige verwachtingen van hun ouders en islamitische peer-group enerzijds en niet-moslims met een Nederlandse achtergrond in de samenleving anderzijds. Een moreel leidsman of religieuze autoriteit die kinderen aandacht geeft, kennis heeft van islam en de Nederlandse samenleving kan een cruciale figuur zijn in het leven van moslimjongeren.<sup>293</sup>

Het feit dat beladen onderwerpen op islamitische basisscholen worden behandeld, kan voor ouders moeilijk zijn, maar gelijktijdig makkelijker worden geaccepteerd vanwege het vertrouwen dat zij hebben in de grenzen die de school uit naam van de islamitische identiteit bewaakt. Het ge-

---

<sup>293</sup> Christina Dominicus-Groot, *Een persoonlijk geloof binnen de oemma. Een studie naar religieuze overdracht en religieuze beleving bij Marokkaanse meisjes (doctoraalscriptie)* (Amsterdam: Vrije Universiteit 2000) 68-69; Kopmels en Beemsterboer, 'Verhalen vertellen en vragen stellen', 148-165; De Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam*, 136-137.

voel van veiligheid dat een islamitische school biedt, schept ruimte voor het behandelen van beladen thema's. Het gevoel van veiligheid wordt verder beschreven in paragraaf 6.1.3.

*Islamitisch onderwijs: moreel vormend godsdienstonderwijs*

Morele vorming of *akhlāq*<sup>294</sup> omvat lessen in manieren en omgangsvormen en heeft het doel de kinderen te vormen tot goede mensen, die zich goed verhouden tot de natuur en de medemens. Bij morele vorming is de Profeet Mohammed het grote voorbeeld voor de kinderen. Een voorbeeld van een les zoals die uit het leven van de Profeet getrokken kan worden is de volgende *ḥadīth*:

*De Profeet heeft gezegd: Wie gelooft in God en in de jongste dag moet zijn naaste geen schade toebrengen, [...] zijn gasten gul ontvangen en [...] iets goeds zeggen of zwijgen.*<sup>295</sup>

Deze *ḥadīth* is vervolgens aanleiding voor een gesprek met de kinderen waarbij de morele les in praktijksituaties wordt vertaald; 'Wat betekent deze *ḥadīth* voor je gedrag op het schoolplein en de manier waarop je omgaat met roddels?' De normen en waardenoverdracht beperkt zich, zeker op scholen met een meer open schoolconcept zeker niet tot de godsdienstles. Vanwege de universaliteit van veel 'islamitische normen en waarden' (zoals hulpvaardigheid, gastvrijheid, respect en vergevingsgezindheid), voelen ook niet-islamitisch leerkrachten zich voldoende bekwaam om te verwijzen naar bijvoorbeeld de norm uit een behandelde *ḥadīth*. Normen en waardenoverdracht buiten de godsdienstles wordt uitgebreid behandeld in paragraaf 5.2.1 en 5.2.2.

---

<sup>294</sup> *Akhlāq* betekent letterlijk 'ethiek' en wordt op islamitische basisscholen veel gebruikt om morele vorming aan te duiden.

<sup>295</sup> Hadith van Abu Hoeraira geciteerd in: Wim Raven, *Leidraad voor het leven: de tradities van de profeet Mohammed* (Amsterdam [etc.]: Bulaaq [etc. 1995] 193 (nummer 686)., zoals aangetroffen op een van de scholen die in dit onderzoek is betrokken.

### *Relatie tussen het schoolconcept en het curriculum van het godsdienstonderwijs*

Er is een verband tussen de drie pijlers van godsdienstonderwijs en het gehanteerde schoolconcept. Traditioneel gezien was islamitisch godsdienstonderwijs voornamelijk onderwijs *in islam*, ofwel cognitieve kennisoverdracht en het memoriseren van bronteksten, waarbij aan kennis meer waarde wordt toegekend dan aan begrip of overtuiging.<sup>296</sup> Op scholen met een gesloten schoolconcept geldt dit in grote mate nog steeds.

Op de meeste scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, vormt moreel vormingsonderwijs echter een steeds groter deel, tot ongeveer de helft, van de lesinhoud. Dit gegeven sluit aan bij de eerder beschreven algemene verandering in opvoedingsdoelen en de verschuiving van gesloten naar meer open schoolconcepten. De respondent uit het citaat hieronder was als beleidsmedewerker bij een stichting betrokken bij het schrijven van een visiedocument en licht deze verandering met voorbeelden toe:

*Wij hebben [bij het schrijven van het visiedocument] ook in ons achterhoofd gehouden wat er met de leerlingen gebeurt als ze naar het middelbaar onderwijs gaan en ons afgevraagd hoe we de kinderen moeten toerusten om naar het middelbaar onderwijs te kunnen gaan. Ga je ze - zoals ikzelf vroeger in de moskee heb geleerd - leren allerlei regels op te lepelen, waarvan ze maar niet begrijpen waar het over gaat, of ga je ze juist leren nadenken en leren reflecteren op gedrag en geloof? Gaat het [godsdienstonderwijs] alleen om lippendienst of gaat het om het in de praktijk doet? Die gedachten zitten echt expliciet verwerkt in [onze visie]. [...]*

*Het is expliciet [genoemd] in ons geloof dat je iemand iets niet mag opleggen qua geloof. [...] We hebben [bij het schrijven van de visie] gekeken naar het mensbeeld vanuit ons geloof en een heel belangrijk onderdeel daarin is dat je als mens een vrije wil hebt gekregen en dat dát de reden is waarom je verantwoordelijkheid draagt. Als we alleen*

---

<sup>296</sup> Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de openbare school in Nederland*, 19–26; Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 59.

*maar instrumenten zijn, dan zou je kunnen doen wat je wilt en ben je zelf niet verantwoordelijk. En juist vanuit de vrije wil hoort het geloof te komen en niet omdat iemand je zegt dat je iets zus of zo moet doen. In een bijeenkomst heb ik daar een hele zinnige opmerking van een [islamitische] geleerde over gehoord. Daarin werd een vraag gesteld van een vader die er moeite mee had dat zijn zoon niet zo geïnteresseerd was in het gebed. De zoon verzette zich er een beetje tegen en de vader wist niet wat hij moest doen. Moest hij zijn zoon gaan dwingen en, daar is een overlevering over, een corrigerende tik geven? En die geleerde zei: 'Nee, dat moet je niet doen (in tegenstelling tot die overlevering) uw zoon heeft een vrije wil en als hij moet kiezen tussen uw dwang en zijn vrijheid zal uw zoon uiteindelijk kiezen voor zijn vrijheid. En u kunt hem misschien nu dwingen maar uiteindelijk zal hij kiezen voor zijn vrijheid.' [...] Die redenering komt volledig uit het mensbeeld en dat vond ik zo waardevol omdat wij er [in het islamitisch onderwijs] iets mee moesten doen.*

beleidsmedewerker, moslim, Turkse herkomst

De combinatie van een toekomst in de Nederlandse niet-islamitische context én het islamitische geloof in de menselijke vrije wil, worden door de respondent als reden genoemd om van hoofdzakelijke traditionele kennisoverdracht in de godsdienstles te bewegen naar een situatie die zich meer richt op het internaliseren van waarden waarbij islam de motivatie of inspiratie tot goed gedrag is. Het lijkt logisch dat met de algemene tendens richting meer open schoolconcepten ook de inhoud van de godsdienstlessen op islamitische basisscholen in deze richting meebeweegt.

#### *5.1.4 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de levensbeschouwelijke dimensie*

Als voor de levensbeschouwelijke dimensie van schoolidentiteit de balans wordt opgemaakt tussen de invloed van islam enerzijds en maatschappelijke context anderzijds valt deze dimensie in twee delen uiteen; allereerst het direct islamitisch geïnspireerde deel waaronder verschillende vormen van gebed in de school, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen vallen. Vervolgens een meer moreel vormend deel waarop niet alleen de islamiti-



sche identiteit van invloed blijkt, maar ook de maatschappelijke context. Beide aspecten worden hieronder toegelicht.

Verschillende vormen van gebed, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen op islamitische basisscholen zijn allen direct islamitisch geïnspireerd en daarin enigszins statisch. De maatschappij lijkt daar, in ogen van de respondenten, ruimte voor te geven, ondanks de regelmatige negatieve geluiden in de maatschappelijk discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen. In de manier waarop op islamitische basisscholen aandacht wordt besteed aan het gebed, de godsdienstles en feest- en gedenkdagen zijn weliswaar nuanceverschillen te vinden, maar zijn ook duidelijke patronen te herkennen: niet-islamitische feesten met een christelijke basis worden niet gevierd, maar wel informatief behandeld; bij niet-islamitische feesten zonder christelijke basis staan scholen op verschillende manieren stil; sommige feesten worden op een soortgelijke manier 'gevierd' als op andere Nederlandse basisscholen, voor andere feesten geldt dat zij ook alleen informatief worden behandeld. De concrete invulling van alle Nederlandse feest- en gedenkdagen staat bij tijd en wijle ter discussie.

Naast een direct islamitisch geïnspireerd deel van de levensbeschouwelijke identiteit, is ook een meer moreel vormend deel te onderscheiden waarop de invloed van de maatschappelijke context merkbaar is. De opvoedingsdoelen binnen de schoolpopulatie blijken namelijk onderhevig aan verandering onder invloed van de maatschappelijke context; sinds de oprichting van de eerste scholen werd door de schoolpopulatie steeds meer gewicht gegeven aan de maatschappelijke context. Daarmee veranderde langzaam de behoefte waarin islamitische basisscholen voorzien. Deze verandering is binnen de levensbeschouwelijke dimensie vooral zichtbaar in de invulling van de godsdienstles. In de godsdienstles is namelijk in toenemende mate aandacht voor onderwijs over islam. Deze lessen voorzien kinderen van genuanceerde kennis en stimuleert het ontwikkelen van een dubbele loyaliteit. Op deze manier leren kinderen hoe zij zich zowel Nederlander als moslim kunnen voelen. Of, zoals een van de respondenten verwoordde: '[Het onderwijs geeft] de mogelijkheid om kinderen te

leren, vanuit hun eigen identiteit in de samenleving te staan. Dichtbij zichzelf te blijven en toch verbinding met de samenleving aangaan'.<sup>297</sup>

## 5.2 Maatschappelijke dimensie

In deze paragraaf wordt de maatschappelijke dimensie<sup>298</sup> van schoolidentiteit beschreven. Deze dimensie behelst de relatie van de school tot de Nederlandse maatschappij en omvat daarmee allereerst de visie van de school op haar functie voor de samenleving en daarnaast de manier waarop de school reageert op maatschappelijke ontwikkelingen.<sup>299</sup> Hoewel iedere basisschool de opdracht heeft kinderen voor te bereiden op hun toekomst,<sup>300</sup> zijn binnen dit onderzoek grote verschillen gevonden in de manier waarop islamitische basisscholen die taak opvatten. Bij het beschrijven van deze dimensie concentreert dit onderzoek zich op het beantwoorden van de subvraag:

---

<sup>297</sup> Directeur, christelijk opgevoed, Nederlandse herkomst, 20+ ervaring, 3-10 jaar werkzaam op deze school

<sup>298</sup> Zoals in hoofdstuk 4 beschreven, worden in de meeste onderzoeken drie dimensies van schoolidentiteit onderscheiden: de levensbeschouwelijke, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. De Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr) onderscheidde in 1989 daarnaast de maatschappelijke dimensie. Gezien de grote invloed van de Nederlandse maatschappij op de dagelijkse praktijk in islamitische basisscholen wordt deze dimensie ook in dit onderzoek apart behandeld. (Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSr), *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs*.)

<sup>299</sup> De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 67.

<sup>300</sup> Bij mijn weten zijn scholen in Nederland niet belast met een directe plicht kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. De wens blijkt wel impliciet uit een brief van de staatssecretaris van OCW uit 2015 waarin letterlijk staat: 'Onderwerp van gesprek [van curriculumherziening #Onderwijs2032] is de vraag welke kennis en vaardigheden kinderen nu moeten leren, zodat zij straks zo goed mogelijk op de toekomst zijn voorbereid'. Zie: *Tweede Kamer, vergaderjaar 2014-2015*, 31 293, nr. 226 (2015) [geraadpleegd 27 februari 2017].

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

Hierboven zijn drie typen schoolconcepten onderscheiden: scholen met een gesloten schoolconcept waarbij islam richtinggevend is in het beleid en dagelijks handelen in de school; scholen met een open schoolconcept die het als voornaamste taak zien om kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland, de islamitische grondslag geldt op deze scholen als inspiratie tot handelen; en een pragmatisch schoolconcept dat de meeste scholen hanteren en zich tussen de eerste twee uitersten in bevindt.

Er is een duidelijk verband te herkennen tussen het gehanteerde schoolconcept en de invulling van de maatschappelijke dimensie. Dit patroon wordt hieronder in twee paragrafen toegelicht. In paragraaf 5.2.1 worden scholen met een meer open schoolconcept nader onderzocht en in paragraaf 5.2.2 staan scholen met een meer gesloten schoolconcept centraal. Paragraaf 5.2.3 bevat tenslotte een algemene conclusie met betrekking tot de maatschappelijke dimensie.

#### *5.2.1 Open schoolconcept: actief op zoek naar verbinding met de maatschappij*

Op de meeste scholen die in dit onderzoek zijn betrokken, wordt heel bewust, nadrukkelijk verbinding gezocht met de maatschappij. De motivatie daartoe is enerzijds de wens om vooroordelen richting islamitische basisscholen in de publieke opinie weg te nemen en anderzijds de kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. Met betrekking tot het laatste doel zijn scholen met een open schoolconcept bereid aanpassingen aan de religieuze grondslag te doen. Zo wordt op scholen met een open schoolconcept bijvoorbeeld het verbod op het afbeelden van levende wezens (zie paragraaf 6.2.2) minder strikt gehanteerd en zitten jongens en meisjes meer gemengd in de klas (zie paragraaf 6.1.1). Bovendien werken op scholen met een open schoolconcept relatief meer niet-moslim leerkrachten.

Ten behoeve van de maatschappelijke context streeft men op scholen met een meer open schoolconcept bewust naar een balans tussen islamiti-

sche en niet-moslim leerkrachten. Op de scholen waarbij de verhouding ter sprake kwam is ongeveer 40% van de leerkrachten niet-moslim.<sup>301</sup> Onderstaand citaat over een sollicitatieprocedure is representatief voor scholen met een meer open schoolconcept<sup>302</sup>:

*R: Je moet [als kind hier op school] ook andere geloven kennen en [later] met andere mensen werken. We leven in Nederland, dus er zijn veel mensen die een ander geloof hebben, die een andere cultuur hebben. Als wij samenwerken, leren we elkaar goed kennen en kunnen we respect hebben voor elkaar.*

*I: Maar als er nu twee mensen solliciteren en de een is moslim en de ander niet?*

*R: Dan moet je naar je team kijken. Als je bijvoorbeeld zes moslims hebt en twee anderen, dan moet je een andere aannemen. Als de mensen moslim zijn is dat makkelijk voor de identiteit van de school, ze kunnen meer kennis geven aan de kinderen, maar aan de andere kant leven we in Nederland. Je moet de kinderen op alle kanten voorbereiden en op basis daarvan moet je de beslissing nemen.*

godsdienstleerkracht, moslim, Turkse herkomst  
11-20 jaar onderwijservaring, 11-20 jaar op deze school

Niet-moslim leerkrachten brengen de maatschappelijke context als het ware de school binnen; de leerkracht vertegenwoordigt op bepaalde momenten de maatschappelijke context in de klas. Een respondent geeft daarvan het volgende voorbeeld:

---

<sup>301</sup> Op twee scholen waarbij deze verhouding expliciet ter sprake kwam waren respectievelijk dat 6 van de 14 en 16 van de 33 medewerkers niet-moslim.

<sup>302</sup> Omdat maar twee meewerkende scholen te karakteriseren zijn als 'hoofdzakelijk open' en maar één school als 'hoofdzakelijk gesloten', spreek ik hier van 'een meer open schoolconcept'. Het citaat dat volgt is afkomstig van een school met een pragmatisch schoolconcept dat op dit punt naar een open schoolconcept neigt.

*Als een [niet-islamitische] leerkracht in staat is om de waarden en normen van islam uit te dragen, zijn ze [niet-moslims] juist van toegevoegde waarde voor onze kinderen omdat ze hun Nederlandse achtergrond met zich meebrengen. Zoals 'Afspraak is afspraak', bijvoorbeeld.*

godsdienstleerkracht, moslim, Marokkaanse herkomst  
3-10 jaar onderwijservaring, 0-2 jaar op deze school

Opvallend is dat sommige moslimrespondenten ervaring met de Nederlandse maatschappij als pluspunt benoemen. Ook over zichzelf noemen zij ervaring met de Nederlandse maatschappij expliciet als toegevoegde waarde, op het moment dat ze persoonlijk al lange tijd in Nederland zijn of bijvoorbeeld in Nederland op school hebben gezeten. Ervaring met de Nederlandse context is volgens deze respondenten een pluspunt omdat zij de kinderen kunnen helpen een dubbele loyaliteit aan te leren met de islamitische identiteit enerzijds en de ervaring met de Nederlandse maatschappij anderzijds. Nederlandse leerkrachten echter, benoemen hun ervaring met de Nederlandse maatschappij zelf niet als sterke eigenschap.

De maatschappelijke context komt niet alleen via niet-moslim leerkrachten de klas in, maar ook door bewust de verbinding op te zoeken in excursies. Islamitische basisscholen zijn zich bewust van het feit dat zij een weliswaar diverse en gelijktijdig homogene leerlingpopulatie aantrekken.<sup>303</sup> Om die reden ondernemen islamitische basisscholen verschillende uitstapjes, leggen zij contacten met verzorgingshuizen in de buurt, zoeken zij contact met zogenaamde 'vriendschapsscholen' van een andere denominatie en stimuleren zij deelname aan sporttoernooien en andere wedstrijden voor scholieren. Hoewel basisscholen in toenemende mate door wetgeving worden verplicht aandacht te besteden aan 'actief burgerschap', komt deze behoefte op scholen met een open schoolconcept ook direct voort uit hun visie op goed onderwijs.

---

<sup>303</sup> De scholen zijn homogeen omdat de leerlingpopulatie volledig uit moslims bestaat en gelijktijdig heterogeen omdat de moslimgemeenschap heel divers is.

Ook via de actualiteit, via de media en door wat kinderen over de publieke opinie van hun ouders meekrijgen, komt de maatschappelijke context de school binnen. Zo komen onderwerpen ter sprake die thuis misschien niet worden besproken of anders worden belicht. Te denken valt aan de Zwarte Pietendiscussie (2013), maar ook aan het schudden van de hand nadat een imam minister Verdonk de hand weigerde (2006) en de rellen rond cartoons over de Profeet (2005). Bij de laatste twee voorbeelden geven islamitische basisscholen met een meer open schoolconcept uitleg bij de islamitische én de Nederlandse context. Zo wordt bijvoorbeeld uitgelegd waarom sommige moslims liever geen hand schudden én wat het belang is van het schudden van de hand bij een ontmoeting in de Nederlandse of Westerse context. Op een school met een open schoolconcept wordt de leerling vervolgens vrijgelaten een eigen richting te vinden.

Respondenten geven aan dat met name leerlingen uit de bovenbouw bij tijd en wijle ook vragen hebben over het negatieve beeld van moslims dat in de media overheerst. Eén van de respondenten vertelde dat leerlingen verbouwereerd op school kwamen, nadat tijdens een PVV-partijbijeenkomst in 2014 ‘minder Marokkanen’ was gescandeerd. De respondent vertelde het moeilijk te vinden dat kinderen zich al zo jong niet welkom voelen. Groepsleerkrachten en godsdienstleerkrachten proberen negatieve uitingen over moslims klassikaal in perspectief te plaatsen. De methode die de respondent hieronder schetste naar aanleiding van de ‘minder Marokkanen’-situatie is representatief voor de manier waarop meewerkende scholen kinderen helpen negatieve uitlatingen in perspectief te plaatsen:

*We leggen dan uit dat je het niet eens hoeft te zijn met hem [Wilders]  
- eigenlijk zijn de meeste mensen in Nederland het niet met hem eens  
- maar iedereen mag zijn mening in Nederland uiten en dát moeten we wel respecteren. Dat proberen we de kinderen mee te geven: ‘Niet fel reageren. Geef wél ook je eigen mening, maar op een respectvolle manier’.*

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

Negatieve beeldvorming over islam komt niet alleen via de media, maar ook via de directe omgeving de school en de klas binnen. Veel islamitische basisscholen hebben een moeizame relatie met de directe omgeving. Bij vestiging of hervestiging van een school – wanneer de buurt nog geen daadwerkelijke ervaring heeft met de school – is de onrust in de buurt vaak het hevigst. De onvrede uit zich formeel in een collectief verzet tegen de vestiging van de school, in sommige gevallen met rechtszaken en protestacties. Formeel verzetten burenen zich vaak tegen gevreesde verkeersoverlast en overlast door spelende kinderen. Buurtbewoners en mensen die niet direct betrokken zijn maar zich wel emotioneel betrokken voelen spreken hun afkeur ook veelvuldig uit via reacties op online berichtgeving, via ingezonden brieven in lokale media en op bijvoorbeeld Facebookpagina's. In die meer persoonlijke reacties worden vaak vooroordelen uit de media herhaald; islamitische basisscholen worden gezien als een teken van toenemende islamisering van de Nederlandse samenleving en een toonbeeld van gebrekkige integratie.<sup>304</sup>

Als een school eenmaal is gevestigd, verstommen de discussies vaak. Toch ervaren medewerkers op scholen dan nog steeds vaak een veroordelende stemming in de buurt. Het citaat hieronder is daarvan een voorbeeld:

*R: Het deed me pijn dat we [als school] geen deel uitmaken van de wijk. Dus met ramadān [vorig jaar] heb ik de identiteitscommissie de opdracht gegeven om een project te bedenken waarin we onze identiteit laten zien. Waarin we, zoals het 'Id al Fiṭr [Suikerfeest] betaamt, naar de burenen gaan en laten zien dat we sociaal zijn. Dus ging een van de juffen braaf langs de deuren in de omgeving met de alle snoezigste kleutertjes met dadeltjes. Helemaal ingepakt, hè? [Ze had] overuren gemaakt en honderden dadels ingepakt in cellofaan met een lintje. Je zou denken: we zijn in Nederland en alles wat gratis is, is*

---

<sup>304</sup> Een casus rond de oprichting van een nieuwe islamitische basisschool werkte ik uit in een artikel: M.M. Beemsterboer, 'Heemskerkers tegen komst islamitische school?', *Leiden Islam Blog* (2014) <<http://www.leiden-islamblog.nl/articles/heemskerkers-tegen-komst-islamitische-school>> [geraadpleegd 4 december 2017].

*goed. Maar serieus, ze heeft nul op het rekest gekregen. En ze heeft gevraagd of ze bijvoorbeeld een andere keer langs mocht komen met de kleuters om een praatje te maken; 'Nee'.*

*I: Gewoon de mensen hier in de buurt deden niet de deur voor jullie open?*

*R: Nee. En ik maakte nog geintjes, hè? Ik zei tegen de leerkracht: 'Je moet de alle snoezigste kleutertjes meenemen. Doe maar de Benetton reclame. Een blondine met blauwe ogen, eentje met zwarte krulletjes een met sproetjes... Als ze dan nog niet smelten dan weet ik het niet'. Maar nog!*

*De juf moest uitwijken naar een bejaardenhuis ietsje verderop. Ze heeft het gelukkig voor de kleintjes kunnen camoufleren, maar het heeft me echt pijn gedaan. Dat is toch zielig! Ik probeer het altijd te begrijpen van de andere kant. Een van de ouders die hier al tig jaar woont zegt: 'Toentertijd, toen de school werd gesticht, zijn we hier wel opgestart met een enorme rel: 'Waarom hier in onze buurt?' En hoe vaak hebben wij nou echt iets betekend, echt iets gedaan voor de buurt? De allereerste directeur [...] was ook niet iemand die veel heeft gesocialized in de buurt. En dat moeten we nu goed maken. En we maken natuurlijk ontzettend veel herrie op het schoolplein. Ik probeer het te begrijpen. En laten we wel wezen, we zitten niet in het juiste tijdperk. Dus şabr (geduld), je moet geduld hebben: elke druppel slijt zelfs in de grootste berg een rivier. Lief blijven!*

*directeur, bekeerling, overige herkomst,  
11-20 jaar onderriservaring, 0-2 jaar op deze school*

Het contact met de burenen heeft vooral ten doel vooroordelen weg te nemen. 'Ga met je klas naar buiten', zei een van de directeuren tegen de leerkrachten. 'Doe ik weet niet wat, maar laat je zien. En laat vooral merken dat je niet eng bent'. Blijkbaar ervoer deze directeur door de omgeving 'eng' gevonden te worden. Niet-moslim leerkrachten gaven verschillende voorbeelden van vooroordelen over islamitisch basisonderwijs die leefden in de directe omgeving. Familie en vrienden van de respondenten dachten dat op islamitische basisscholen alleen Arabisch zou worden gesproken. Het toppunt volgens een van de respondenten was dat buurtbewoners tijdens



een open dag verbaasd waren dat er ook tafels en stoelen in de klaslokalen stonden. ‘Ze dachten blijkbaar dat wij op de grond zaten de hele dag. Dan weet je dus echt even niet wat je moet zeggen’, aldus een groepsleerkracht.

Op alle scholen die in dit onderzoek zijn betrokken wordt actief geprobeerd de relatie met de buurt te verbeteren en vooroordelen weg te nemen. Dit doen scholen vooral door buurtbewoners uit te nodigen voor open dagen en festiviteiten en door de pers met positief nieuws te benaderen. De respondenten waren enthousiast en vol ideeën om relaties te verbeteren. Vooral mensen die al langer in het islamitisch onderwijs werkten waren bij vlagen ook teleurgesteld en somber over het gebrek aan kansen in de maatschappij.

In de voorbeelden hierboven is gesproken over scholen met een meer open schoolconcept. Hiervoor is al gerefereerd aan de algemene tendens van gesloten naar open schoolconcept. Verwant aan die tendens is een toenemende verbinding met de maatschappij, gestimuleerd door het grotere aantal moslimleerkrachten dat in Nederland opgroeide en het gegeven dat ook de leerlingpopulatie een steeds langere historie heeft in Nederland. De wenselijke norm van moslimouders en personeel groeit steeds dichter toe naar die van ‘de Nederlandse maatschappij’.<sup>305</sup>

### *5.2.2 Gesloten schoolconcept: meer nadruk op religieuze identiteit*

Islamitische basisscholen met een gesloten schoolconcept vormen een kleine minderheid.<sup>306</sup> Op deze scholen wordt de religieuze component van de identiteit heel sterk benadrukt. De respondenten onderstrepen dat de vrijheid van onderwijs hen daartoe ruimte geeft. Zij streven te voldoen aan de wettelijke inspectiekaders en in de ruimte daarbinnen staat het volgen

---

<sup>305</sup> Eldering, *Cultuur en opvoeding*, 236–237; Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*, 20; Van Keulen en Beurden, *Van alles wat meenemen*, 34; Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, 53–54.

<sup>306</sup> Eén van de onderzochte scholen heeft duidelijk een gesloten schoolconcept, andere scholen vertonen op bepaalde thema’s een gesloten schoolconcept. Daarnaast zijn data over gesloten schoolconcepten verzameld via respondenten met werkervaring op scholen met een gesloten schoolconcept.

van de islamitische norm duidelijk voorop. Scholen met een gesloten schoolconcept doen geen tot weinig aanpassingen in de religieuze grondslag van de school ook wanneer dat voor de voorbereiding op een toekomst in Nederland wel wenselijk zou kunnen zijn. Het meest duidelijke voorbeeld daarbij is het scheiden van jongens en meisjes in aparte klassen vanaf de middenbouw. Een tweede voorbeeld is het feit dat ook niet-moslim leerkrachten worden verplicht een hoofddoek te dragen. Op die manier wordt onder de vlag van de 'vrijheid van onderwijs' in feite de aanwezige diversiteit onder het personeel voor de kinderen verstopt. Scholen met een gesloten schoolconcept vallen op en zijn in het verleden door de onderwijsinspectie extra onder het vergrootglas gelegd.<sup>307</sup>

Scholen met een gesloten schoolconcept en de ouders die bewust voor deze scholen kiezen zien die ontwikkeling van een gesloten naar een meer open schoolconcept zoals hierboven beschreven als een gevaar voor de islamitische identiteit. Zij nemen daarom om principiële redenen geen deel aan deze ontwikkeling.

Ten aanzien van het benoemingsbeleid van personeel, wordt op scholen met een gesloten schoolconcept bij gelijke geschiktheid voorrang gegeven aan een moslim. Op de school met een gesloten schoolconcept die in dit onderzoek is meegenomen, zijn 4 van de 21 medewerkers (19%) niet-moslim.<sup>308</sup> Deze niet-moslims dienen zich te conformeren aan een strikt geformuleerd werkreglement waarin een kleding- en gedragscode zijn opgenomen.

Ook op scholen met een gesloten schoolconcept wordt met de kinderen gesproken over de maatschappelijke context naar aanleiding van de actualiteit. In de interviews bleek dit wel een beladen onderwerp; respondenten

---

<sup>307</sup> Als de onderwijsinspectie onvoldoende overtuigd is van de bijdrage die een school levert aan de sociale integratie van kinderen kan een school 'zwak' of 'zeer zwak' worden beoordeeld en wordt een jaar later gekeken of de kwaliteit van het onderwijs is verbeterd. In het verleden hebben enkele scholen met een gesloten schoolconcept om die reden de beoordeling 'zwak' of 'zeer zwak' gekregen.

<sup>308</sup> Ter vergelijking, op twee scholen met een pragmatisch schoolconcept waar deze verhouding ter sprake kwam was dat 6 van de 14 (43%) en 16 van de 33 (48%).

waren duidelijk meer op hun hoede in uitspraken en voelen natuurlijk wel aan, dat een stevige uitspraak op dit gebied hen in de maatschappij niet in dank wordt aangenomen. Het standpunt van de school hoor je bij dit soort meer beladen onderwerpen een beetje tussen de regels door en op onbewaakte momenten.

In het geval van handen schudden dat in de paragraaf hierboven werd aangehaald, zal ook op scholen met een gesloten schoolconcept worden uitgelegd dat dat in Nederland de norm is. Op deze scholen wordt echter vooral benadrukt dat het schudden van de hand van de andere sekse volgens islamitische normen ongepast is. Als de school ingaat op de vraag hoe kinderen dan moeten omgaan met de Nederlandse norm, is het vaak zo dat kinderen wordt gezegd dat zij zich mogen beroepen op hun godsdienstvrijheid.

Evenals de meer open scholen, organiseren ook de scholen met een gesloten schoolconcept bewust activiteiten om de leerlingen in aanraking te laten komen met andersdenkenden. Dit deden zij altijd al vanuit de eigen visie op goed onderwijs. Sinds alle Nederlandse scholen in 2006 verplicht zijn bij te dragen aan actief burgerschap en sociale integratie (WPO artikel 8, lid 3) ondernemen zij die activiteiten meer zichtbaar en misschien ook meer strategisch. Onderstaand citaat geeft daarvan blijk:

*R: Volgens de inspectie doen wij weinig aan sociale cohesie en integratie. Vandaar dat we nu werken met de Vreedzame School en we doen veel meer aan buitenschoolse uitjes en theaterbezoek, veel en veel meer dan vroeger. [...]*

*I: Dat er nu meer tijd is voor 'de Vreedzame school', buitenschoolse uitjes en theaterbezoek. Is dat voor de kinderen beter?*

*R: Absoluut. Het is zeker goed voor de kinderen.*

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

### *5.2.3 Conclusie: Verhouding tussen islam en maatschappij in de maatschappelijke dimensie*

De verhouding tussen islam enerzijds en maatschappelijke context anderzijds is bij de invulling van de maatschappelijke dimensie sterk afhankelijk

van het gehanteerde schoolconcept; een school met een open schoolconcept die het als haar voornaamste visie ziet de kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland en islam beschouwt als inspiratie tot handelen, maakt fundamenteel andere afwegingen binnen de maatschappelijke dimensie dan een islamitische basisschool met een gesloten schoolconcept die zich vasthoudt aan islam als fundament van het bestaansrecht van de school.

Vertaald naar de subvragen kan worden gesteld dat scholen met een open schoolconcept het als voornaamste taak zien kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland waarbij de religieuze identiteit van de school op de tweede plaats komt. Omdat de religieuze identiteit op deze scholen minder strikt wordt opgevat blijken in de praktijk op deze scholen weinig aanpassingen in religieuze identiteit nodig. Scholen met een gesloten schoolconcept draaien die prioriteiten om waardoor de onderwijsinspectie soms vraagtekens heeft gezet bij de mate waarin die scholen bijdragen aan sociale integratie en sociale cohesie.

### 5.3 Organisatorische dimensie

In de voorgaande paragrafen is voor verschillende deelonderwerpen geanalyseerd hoe de religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context de uiteindelijk waar te nemen schoolidentiteit beïnvloeden. De religieuze identiteit van de school en de maatschappelijke context hebben beide geen directe invloed op de school, zij hebben alleen invloed via de schoolpopulatie: personeel, ouders en kinderen. Zij nemen zowel diverse vormen van islam mee de school in, als ideeën over de maatschappelijke context. Dat veroorzaakt een interne dialoog over de islamitische normen die men op school wil hanteren, over de manier waarop de school kinderen zou moeten voorbereiden op een toekomst in Nederland, en over de manier waarop de school moet aansluiten op het (vaak niet-islamitische) vervolgonderwijs.

De manier waarop een school wordt geleid, bepaalt hoe die interne dialoog wordt vertaald in concreet schoolbeleid. In deze paragraaf wordt de

organisatorische dimensie<sup>309</sup> van schoolidentiteit beschreven. Deze dimensie omvat de keuzes die binnen een school worden gemaakt over de manier van leidinggeven en de beleidsvorming. Onder deze noemer valt bijvoorbeeld de dynamiek binnen de school en het toelatings- en benoemingsbeleid van personeel en leerlingen.

In de eerdere paragrafen werd duidelijk dat directie en schoolbestuur grote invloed hebben op de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen; zij zetten kaders uit en bepalen daarmee grotendeels het gehanteerde schoolconcept (paragraaf 5.1 en 5.2) en de autonomie van godsdienstleerkrachten (zie paragraaf 5.1). In deze paragraaf wordt de manier van leidinggeven en beleidsvorming van islamitische basisscholen besproken. Deze paragraaf draagt vooral bij aan de beantwoording van twee subvragen:

- a) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor het toelatings- en benoemingsbeleid van kinderen en personeel?
- e) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de wijze waarop de kinderen worden voorbereid op een toekomst in Nederland?

Deze paragraaf valt in vier delen uiteen. Paragraaf 5.3.1 beschrijft de dynamiek binnen de school. In paragraaf 5.3.2 staat het toelating- en benoemingsbeleid van personeel en leerlingen centraal. Paragraaf 5.3.3 beschrijft de contacten met moskeegemeenschappen. In paragraaf 5.3.4 tenslotte

---

<sup>309</sup> Zoals beschreven in hoofdstuk 4 wordt schoolidentiteit in de meeste onderzoeken in drie dimensies beschreven: de levensbeschouwelijke, de pedagogische en de onderwijskundige dimensie. Onderwijsadviesbureau CPS en in navolging daarvan Anneke de Wolff onderscheidden daarnaast ook de organisatorische dimensie, die de keuzes omvat die de school maakt met betrekking tot de manier van leidinggeven en de contacten met externe organisaties. Omdat directie en schoolbestuur in de interviews steeds als invloedrijk zijn benoemd, is gekozen de 'organisatorische dimensie' in een aparte paragraaf te behandelen. (De Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving*, 66–67, 89–91.)

wordt de verhouding tussen de religieuze identiteit en de maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie kort samengevat.

### *5.3.1 Dynamiek binnen de school*

Het uiteindelijk uitgevoerde beleid is het product van externe invloeden (islam en maatschappij) en interne invloeden (bestuur, directie, team, ouders, en leerlingen). In de voorgaande paragrafen stonden andere thema's centraal en is de dynamiek binnen de school alleen indirect behandeld. Om te begrijpen hoe het uiteindelijk gevoerde beleid op islamitische basisscholen tot stand komt, zijn de verhoudingen binnen de schoolpopulatie echter een belangrijke factor. In het interviewfragment hieronder besprak de respondent de verhoudingen binnen de school. Het beeld dat wordt geschetst is niet representatief voor de scholen die deelnamen. Het fragment laat echter zien op welke manier de dynamiek in de school het schoolbeleid kan beïnvloeden:

*I: Om samen te vatten: Je hebt als niet-islamitische directeur bewust ervoor gezorgd dat je een zo neutraal mogelijke moslim naast je had in de directie waarmee je van gedachten kon wisselen, en je had de godsdienstleerkracht als een [islamitisch] tegenwicht.*

*R: Ja, dat klopt en dan waren er nog twee kampen: de niet-islamitische leerkrachten en de islamitische leerkrachten.*

*I: En gingen de islamitische leerkrachten automatisch achter de godsdienstleerkracht staan?*

*R: Nee. Nee.*

*I: Hoe werkte dat dan?*

*R: Ik denk dat het een kwestie van bedreiging was. Onder druk zetten. [...] Maar qua denkbeelden, qua overtuiging, zaten we [als directie en godsdienstleerkracht] recht tegenover elkaar. [...] [Er waren destijds vijf moskeeën in de omgeving] en die hadden [alle vijf] verschillende invloeden [in de school]. De godsdienstleerkracht was van de ene moskee, en de Somalische en Marokkaanse leerkrachten waren van een andere moskee, één van de Turkse leerkrachten kwam weer van een derde moskee en weer een andere collega van een vierde moskee.*

*Dus het was een bont gezelschap van mensen die vonden dat de godsdienstleerkracht nogal radicaal was. En dat vond ik ook.*

*I: Maar je moet toch met zijn allen schoolbeleid maken.*

*R: Nou ja, ik ben wat dat betreft heel sturend geweest. Men is dat in de [islamitische] culturen zo gewend en men probeerde het spel van medezeggenschap te spelen, maar dat speelde ik beter dan zij omdat ik de regels beter kende. Zij [het kamp van de godsdienstleerkracht] probeerden met onderdrukking stemmen te winnen binnen de MR [medezeggenschapsraad] om op die manier een aantal beleidszaken anders te regelen.*

*I: Om wat voor beleidszaken ging dat dan?*

*R: Het ging om identiteit. Ze hebben het een keer gepresteerd om in een week dat ik op vakantie was twee mensen te benoemen als coördinator identiteitszaken. Ik heb dat per direct teruggedraaid omdat er geen MR-besluit onder lag.*

directeur, agnost, Nederlandse herkomst  
30+ jaar onderwijservaring, 21-30 jaar op deze school

Machtsverhoudingen zijn complex en vanzelfsprekend afhankelijk van het samenspel aan persoonlijkheden binnen een school. De autonomie van een godsdienstleerkracht bijvoorbeeld, is mede afhankelijk van de ruimte die de directeur voor zichzelf afbakt. En die ruimte kan weer aan banden worden gelegd door het schoolbestuur. Mocht zich een situatie voordoen waarin het personeel of een grote groep ouders een front vormen, dan zijn zij op hun beurt een invloedrijke macht. De dynamiek die in de interviews ter sprake kwam, is vanzelfsprekend sterk gebonden aan het unieke samenspel van factoren dat is verbonden aan een school, toch zijn er wel patronen te herkennen die hieronder worden uiteengezet.

#### *Patronen in dynamiek naar schoolconcept*

Allereerst zijn patronen te herkennen die samenhangen met het gehanteerde schoolconcept. In scholen met een meer *gesloten schoolconcept* krijgt

het volgen van ‘de islamitische norm’<sup>310</sup> relatief meer gewicht. Op deze scholen hebben medewerkers met een islamitische achtergrond, vooral de godsdienstleerkracht en islamitische directeuren, meer aanzien en een sterkere positie bij de concrete invulling van het beleid. Vroomheid wordt op deze scholen zeer gewaardeerd met als gevolg dat de context van de school vroomheid in mensen naar de voorgrond haalt. Morele vorming wordt op deze scholen veelal islamitisch gekleurd. En omdat kinderen op een school met een gesloten schoolconcept relatief meer uren godsdienst- onderwijs krijgen, is de godsdienstleerkracht meerdere dagen per week aanwezig en ook om die reden invloedrijker.

In scholen met een meer *open schoolconcept* zijn de invloed van islam en maatschappij meer in evenwicht. De religieuze achtergrond van medewerkers speelt op deze scholen een minder grote rol binnen de dynamiek in de school. De godsdienstleerkracht is vanzelfsprekend verantwoordelijk voor de inhoud van de godsdienstles en de invulling van religieuze feest- en gedenkdagen en wordt ook op scholen met een meer open concept geraadpleegd bij identiteitsvraagstukken. Gelijktijdig is er meer ruimte voor de inspraak van alle medewerkers.

De schoolconcepten hierboven zijn – zoals in de inleiding van deel B werd geschreven – methodologische hulpmiddelen om de scholen die in dit onderzoek zijn betrokken te kunnen beschrijven. In werkelijkheid bevinden de meeste scholen zich tussen deze twee uitersten in en kunnen ze ook op bepaalde gebieden meer open of meer gesloten zijn.

Scholen binnen eenzelfde bestuur hebben niet exact hetzelfde schoolconcept, maar de gehanteerde concepten liggen vaak niet ver uit elkaar. Dit is eenvoudig te verklaren omdat scholen die door een bestuur nieuw worden gesticht vaak uit dezelfde voedingsbodem komen, waarbij bijvoorbeeld ook de missie- en visiedocumenten eenzelfde strekking en structuur aanhouden. Uit gesprekken met respondenten over fusietrajecten en reorganisaties, bleek dat ook in dergelijke processen gelijkgestemden elkaar

---

<sup>310</sup> ‘De islamitische norm’ voelt voor iedereen die de term gebruikt als vanzelfsprekend maar wat er achter de term schuilgaat is zeer divers.



opzoeken en dat grote verschillen in de visie op onderwijs samenwerking uitsluiten. Een bestuur verzamelt in zekere zin gelijkgestemden.

*Patronen in dynamiek naar functie of positie binnen de school*

Naast de patronen naar schoolconcept die hierboven zijn beschreven, zijn ook patronen te herkennen naar functie of positie binnen de school. De twee sleutelfiguren voor de religieuze identiteit van de school zijn de directeur en de godsdienstleerkracht. Hoewel zij daarbij worden beïnvloed door het bestuur, leerkrachten en ouders, zijn de directeur en de godsdienstleerkracht op de meeste scholen uiteindelijk degenen die het kader van de religieuze identiteit vaststellen; ‘Wat doen wij wel of niet vanwege onze islamitische identiteit?’ Ook moslimleerkrachten die vanwege hun vrome karakter of grote kennis van islam als vraagbaak binnen de school fungeren, kunnen invloedrijk zijn in een dergelijk proces. Juist omdat op islamitische basisscholen relatief veel niet-moslims werken, leiden kennis van islam en aanzien onder de islamitische schoolpopulatie tot een meer invloedrijke positie binnen de school.

Onderstaand citaat van een respondent met werkervaring op meerdere islamitische basisscholen bevestigt bovenstaande indruk:

*Als ik school A en school B met elkaar vergelijk, dan steekt school A wel boven B uit in het uitdragen van de identiteit. We hebben op school A ook een islamitische directeur, een man, en we hebben ook veel meer collega's die heel veel weten over de islam. Dus bij elk wissel wordt [in school A] de islam erbij gehaald:*

*‘We moeten wel dit duidelijk maken tegenover de ouders...’ ‘We moeten de essentie van dit wel op een islamitische wijze duidelijk maken.’ [School A] is ook wat islamitischer aangekleed. [...] [En] de islamitische norm [wordt meer nageleefd]. Bijvoorbeeld: hier [op school B] heeft de interne begeleider nagellak op, de directeur ook. Ik ben er zelf op tegen, maar op school A wordt daar wel op gecontroleerd.*

leerkracht onderbouw, moslim, Turkse herkomst  
3-10 jaar onderwijservaring, 3-10 jaar op deze school

*Godsdienstleerkrachten* gelden als vraagbaak voor directeuren, groepsleerkrachten, ouders en leerlingen en voelen zich vaak verantwoordelijk voor de religieuze identiteit van de school. Ze zijn over het algemeen zeer lange tijd aan één school verbonden, gemiddeld genomen langer dan bijvoorbeeld directeuren, en hebben daardoor ook langdurig invloed op de identiteit van de school.<sup>311</sup>

Bijna de helft van de geïnterviewde godsdienstleerkrachten volgde (een groot deel van) hun schoolcarrière in hun land van herkomst, Marokko of Turkije. Tijdens de interviews was een groot verschil merkbaar tussen hen en de godsdienstleerkrachten die hoofdzakelijk of volledig in het Nederlandse onderwijssysteem opgroeiden. De laatste groep is vaak liberaler en lijkt meer inzicht te hebben in de belevingswereld van een kind in de Nederlandse context en het spanningsveld waarin kinderen in het islamitisch onderwijs zich bevinden. In een adviserende rol nemen de leerkrachten die in het Nederlandse schoolsysteem opgroeiden vaak een liberaler standpunt in, passend in een meer open schoolconcept.

Directeuren bekritisieren godsdienstleerkrachten zelden. Tijdens de interviews werden directie vaak geportretteerd als eenheid. Slechts twee keer heeft een directeur aangegeven een godsdienstleerkracht in het verleden te hebben begrensd. Citaten daarover worden hieronder aangehaald:

*Dus waar ik echt voor sta is dat het kind zichzelf mag zijn. Als het zegt: 'Ik ben morgen of vandaag jarig'. Super! Feliciteer hem. Geef het een knuffel. De kinderen weten heel goed [dat we op school geen verjaardagen vieren]. Maar we zetten ze wel in het zonnetje [...]. Dát is wat ik wil in mijn school.*

*Op het moment dat mijn godsdienstleerkracht - en hij weet dat heel goed van mij - een bepaald idee heeft, prima, maar zorg in ieder geval dat het idee past binnen de organisatie [bestuur]. [En] als een*

---

<sup>311</sup> Godsdienstleerkrachten hebben gemiddeld 8 jaar onderwijservaring waarvan 8 op de school waarop zij werkten ten tijde van de interviews. Ter vergelijking; directeuren hebben gemiddeld 19 jaar onderwijservaring waarvan 6 op de school op het moment van interviewen.

*kind een andere gedachte heeft, ga dat dan alsjeblieft niet afbreken. Oh... Daar heb ik mijn vorige godsdienstleerkracht voor de laan uit gestuurd. Want ik ben het er pertinent niet mee eens. Ik wil helemaal niet zo een godsdienstleerkracht die gaat lopen dreigen met hel en verdoemenis. Dan is daar het gat van de deur. Dus mijn moslimkinderen mogen hun eigen interpretatie geven.*

directeur, bekeerling, overige herkomst,  
11-20 jaar ervaring, 3-10 jaar ervaring op deze school

*R: Ik zie een docent godsdienst als een teamlid, die komt vakonderwijs geven. Ik ben daar voor de inhoud en voor de uitvoering als directeur verantwoordelijk voor. De groepsleerkracht hoort bij zo'n les te zitten, ook bij muziek en gymnastiek. Dus die mag erbij zitten. En het is een Nederlandse school dus wordt godsdienstles in het Nederlands gegeven.*

*I: Je zegt dat met veel nadruk. Zijn dit punten geweest waarop je je voet tussen de deur hebt gezet?*

*R: Ja. Dat heb ik gedaan. En ik heb duidelijk gemaakt dat ik dus verantwoordelijk ben voor de inhoud van de lessen. Wanneer je directeur van een school bent, kun je niet van alles overlaten aan het personeel. Als je je taak als directeur serieus neemt, dan moet je een mening hebben over alles wat er in de school plaatsvindt. Zeker omdat het zo controversieel is, moet je dat doen.*

directeur, agnost, Nederlandse herkomst  
30+ jaar onderwijservaring, 21-30 jaar op deze school

De directeur zijn voor het uiteindelijk gevoerde beleid twee belangrijke figuren en fungeren op de meeste scholen als een hecht duo.

*Directeuren* zijn formeel de leidinggevendenden binnen de school en hebben alleen al vanwege die positie invloed op de dagelijkse praktijk. De mate van invloed is afhankelijk van hun religieuze achtergrond en karakter.

Een *niet-islamitische directeur* geeft vaak wat meer ruimte aan de godsdienstleerkracht bij de invulling van de religieuze identiteit. Ook bij vragen van ouders overleggen zij met de godsdienstleerkracht of verwijzen zij de

ouders naar de godsdienstleerkracht. Dit is uitvoerig behandeld in paragraaf 5.1.3. Onderstaande citaten onderschrijven dit eveneens:

*Ik denk dat het er mee te maken heeft dat er heel veel niet-islamitische directeuren zijn, die op identiteitsgebied moeilijk knopen kunnen doorhakken. Een identiteitscommissie doet dan [vaak] het voorbereidende werk, stuurt dat naar de directeur. Die het bespreekt in het bestuur en dan zet de directeur er uiteindelijk een stempel op.*

beleidsmedewerker, moslim, Turkse herkomst,  
3-10 jaar ervaring in het onderwijs

*Wij [niet-moslims] weten ook te weinig [over islam]. [...] Ik weet dat ik onkundig ben. Ik ben bewust onbekwaam op dit gebied. Ik zeg altijd: ik haal mijn godsdienstleerkracht erbij of ik haal een van mijn moslim leerkrachten erbij en we bespreken het met elkaar. Dan zeg ik altijd tegen ouders: ik ben blij dat u komt, want nou leer ik er ook wat bij. Ik sta daar open voor.*

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

Een vrome, moslimdirecteur die vertrouwt op zijn eigen kennis en kunde met betrekking tot islam en identiteit gerelateerde vragen geeft automatisch minder ruimte aan de godsdienstleerkracht. Hiervan is onderstaand citaat een representatief voorbeeld:

*R: De school heeft bepaalde doelen en een bepaalde visie. Als je als ouder binnenkomt vertel ik je waarvoor we staan. Als je op basis daarvan je kind wilt inschrijven, ben je welkom. Maar wij gaan niet per se met de verschillen rekening houden.*

*I: Wat is jullie visie?*

*R: Onderwijs staat nummer 1. Kinderen verlaten de school hier als burgers, niet als moslims. Als je de school als 'goede burger' verlaat, betekent dat dat je goed gedrag vertoont dat geaccepteerd wordt door de samenleving. Als je dat hebt, ben je vanuit de islam een goede moslim.*

directeur, moslim, overige herkomst,  
3-10 jaar ervaring op deze school

Tussen de twee uitersten van de niet-islamitische directeur en de vrome directeur, bevinden zich islamitische directeuren die de godsdienstleerkracht regelmatig om hulp vragen en niet-islamitische directeuren die een manier hebben gevonden zich ook op het gebied van identiteitszaken als autoriteit staande te houden. Deze directeuren creëerden op een eigen manier een houvast om daarmee in sommige gevallen in staat te zijn inhoudelijk discussie te voeren met ouders, zoals blijkt uit het volgende citaat:

*Het kennisniveau van ouders [met betrekking tot islam] is op alle islamitische scholen enorm laag. [...] Dus op het moment dat ik in gesprek ben met ouders en er doet zich iets voor waarvan ik denk 'Hé, dit klopt niet helemaal' dan gebruik ik een hadīth of gebruik ik een vers uit de Koran en dan kijken ze mij aan en zeggen ze: 'Oh?'. [Het] staat daar en daar, zoek maar op en lees thuis maar na, maar ik wil het hier op school zo hebben', [antwoord ik dan].*

*[Op een van de scholen had ik een warme maaltijd georganiseerd om de ouders te bedanken voor hun vrijwillige inzet voor de school.] Dus we staan met veertig mensen buiten, het was zomer, en die deksels gaan van de pan en daar liggen scampi's bovenop [een van die pannen]. Zegt een deel van de gemeenschap [tegen mij]: 'Wat heb je nou gedaan?' Dus ik kijk [de voorzitter] aan en zeg: 'Ik ga geen rekening houden met de cultuur in de godsdienst. Als je dat niet wilt eten, kijk naar die pan of naar die, daar ligt het niet bovenop. [...] [Het niet willen eten van scampi's] is cultuur in de godsdienst, dat heeft geen enkele onderbouwing in de Koran, daar kan ik niet aan voldoen.*

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

Overigens voelen lang niet alle niet-islamitische directeuren zich geroepen/in staat om op die manier op te treden; niet alle directeuren vinden

het nodig of gepast en veel directeuren voelen zich daartoe onvoldoende bekwaam.

Het *schoolbestuur* is formeel eindverantwoordelijk voor één of meerdere scholen en het onderwijs dat wordt gegeven. In de praktijk zorgt de directie van een gevestigde school vaak voor het dagelijks bestuur en scheidt het schoolbestuur daartoe de randvoorwaarden. Zo draagt het schoolbestuur bijvoorbeeld zorg voor financieel beleid en beheer, het strategisch positioneren van de organisatie en het faciliteren van goede leer- en ontwikkelingsmogelijkheden.<sup>312</sup> In de interviews kwam het schoolbestuur veelal ter sprake als een dwingend orgaan op afstand dat af en toe van zich laat horen. Respondenten gaven aan dat als het bestuur iets wil, je daar als school niet eenvoudig onder uitkomt. Zo heeft het schoolbestuur in enkele gevallen bepaald dat ‘hun scholen’ wel of niet meewerkten aan dit onderzoek; in sommige gevallen heeft een bestuur dat niet toegestaan en in andere gevallen gaven respondenten aan zich door het bestuur min of meer gedwongen te voelen tot deelname.

De twee citaten hieronder schetsen de invloed van een schoolbestuur:

*R: Eigenlijk zou ik heel graag ook wat er gebeurt in de wereld willen betrekken in de klas. [...] Ook andere geloven [...] [en] ook heel graag wat meer [vertellen] over bijvoorbeeld [...] Sinterklaas of Kerstmis. [...] Dat is inderdaad wel iets waar ik meer aan wil doen zodat de kinderen wel begrijpen waarom andere Nederlandse kinderen bepaalde dingen doen.*

*I: En wat houdt jou tot nu toe tegen?*

*R: Ja, misschien toch het strengere [karakter] van het bestuur zeg maar. [En de vraag] in hoeverre ik dat kan laten zien aan de kinderen.*

---

<sup>312</sup> Commissie Meurs, PO-raad, *Professionalisering van besturen in het primair onderwijs* (Utrecht: PO-raad 2013) 17–18.

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

*Het identiteitsbeleid is bovenschools gewoon vastgelegd en daar valt ook niet over te discussiëren. [...] Als directeur weet je gewoon: dit doen wij [wel], dit doen we niet, klaar.*

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

Binnen een stichting zijn vaak scholen met een vergelijkbaar schoolconcept verenigd. Schoolbesturen faciliteren vaak een bovenschoolse identiteitscommissie of overleg tussen godsdienstleerkrachten om onderlinge afstemming binnen het bestuur te stimuleren. Praktisch gezien hebben ook de schoolgidsen en websites vaak eenzelfde inhoudelijke opzet en gelijkvormige lay-out. Scholen krijgen de ruimte om eigen accenten te leggen, maar de basis staat in principe vast. Bij stichting SIMON zijn bijvoorbeeld na een grootschalige fusie kaders voor het identiteitsbeleid op papier gezet<sup>313</sup>, die richtinggevend zijn voor het beleid op alle SIMON-scholen.

De invloed van een bestuur is vooral groot bij de oprichting van een nieuwe school. Wanneer een bestuur een nieuwe school sticht, is het gehanteerde schoolconcept bij de start vaak grotendeels gelijk aan dat van de andere scholen. De directeur en godsdienstleerkracht worden vaak door het bestuur geselecteerd en daarmee is heel duidelijk een bepaalde trend gezet. Het schoolconcept, dat voorafgaand aan de eerste schooldag vooral wordt uitgedragen tijdens informatieavonden en tijdens informele ontmoetingen, trekt in eerste instantie personeel en ouders aan die zich tot dat concept aangesproken voelen. Zij nemen vanaf dat moment een voortrekkersrol en pas in tweede instantie komen overige personeelsleden en ouders die in de buurt wonen. Het bestuur zet, met andere woorden, de

---

<sup>313</sup> Erdal Aktaran, *Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen*. (Leusden: SIMON scholen 2008).

kaders voor het identiteitsbeleid uit, nog voordat de schoolpopulatie er is en nog voordat de interne dialoog over identiteit op gang komt.

Ook de *islamitische schoolbesturen organisatie, ISBO*, oefent invloed uit op de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen. Zij doet dit minder direct dan de individuele schoolbesturen en heeft een duidelijke eigen agenda. Volgens respondenten wil de ISBO dat islamitisch onderwijs wordt gezien als volwaardig alternatief voor anders-religieuze en openbare basisscholen in Nederland. Om die reden heeft ISBO de aangesloten schoolbesturen in het verleden onderworpen aan een kwaliteits-verbeteringstraject om als bestuur het onderwijs op de scholen te kunnen monitoren en waar nodig te verbeteren. Andere voorbeelden die in dit onderzoek al eerder werden aangehaald, zijn de beleidsadviseurs die ISBO in dienst heeft om scholen te assisteren bij de invulling van bijvoorbeeld cultuureducatie of het ontwikkelen van onderwijsmateriaal dat zich specifiek richt op het islamitisch onderwijs.

Op iets minder dan de helft van de onderzochte scholen is een *identiteitscommissie* aangesteld. Vaak bestaat deze uit de directeur, de godsdienstleerkracht, één of twee leerkrachten met bijzondere affiniteit met de identiteit van de school en twee tot drie vrome ouders.<sup>314</sup> In de identiteitscommissies nemen geen niet-moslims zitting. Een dergelijke commissie stelt zich ten doel de islamitische identiteit van de school actief uit te dragen en één lijn te trekken in identiteitskwesties. Ze formuleert vaak een advies richting directie, team en of ouderraad dat, afhankelijk van de school, meer of minder dwingend van aard is. De identiteitscommissie heeft deze een invloedrijke positie. Een advies van de commissie is namelijk niet vrijblijvend. Hoewel de directie een advies opzij kan schuiven, dienen daarvoor

---

<sup>314</sup> Op de scholen waar een identiteitscommissie functioneert wordt in gesprekken regelmatig naar de commissie verwezen. Scholen die een dergelijk orgaan niet kennen gebruiken voor hetzelfde doel soms een ouderraad, moederraad of medezeggenschapsraad als klankbordgroep.



goede redenen te worden aangedragen om goede verhoudingen binnen de school in stand te houden.

Omdat de godsdienstleerkracht deel uitmaakt van de identiteitscommissie zijn die twee invloedssferen met elkaar verweven; de godsdienstleerkracht kan de agenda van de identiteitscommissie beïnvloeden en andersom. De identiteitscommissie is een typisch orgaan waarbinnen vroomheid leidt tot aanzien en leden elkaar op dat gebied eenvoudig versterken. De commissie geeft een ouder met stevige wensen op het gebied van de religieuze identiteit een platform omdat de commissie alleen bestaat uit religieus betrokken moslims. Onderstaande citaten zijn representatief voor de cultuur binnen een identiteitscommissie:

*[In de identiteitscommissie] zat ook een salafistische vader die bij ieder punt zei dat het ḥarām was ('ḥarām! ḥarām! ḥarām!') en de discussie aanging:*

*\* 'Wil je dan zeggen dat het toegestaan is?'*

*- 'Ja hallo! We zijn toch een school?'*

*\* 'We zijn een islamitische school!'*

*Die discussie wil ik helemaal niet aangaan.*

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

*Er kwam laatst een ouder vragen of de verjaardag van zijn kind op school gevierd mocht worden en dat is dus iets wat ik binnenkort tijdens een ouderbijeenkomst [over identiteit] wil voorleggen. De moeder vroeg hoe er dan gestemd zou worden. Met een democratische meerderheid [is] eigenlijk wel de manier waarop je dat zou willen doen. Maar als er ouders zijn die iets echt niet willen, dan dwing je die eigenlijk om iets tegen hun zin te doen. Dus ik heb het alvast even gepolst, en er waren echt ouders die hier niet aan willen denken, dus we hebben gezegd dat we dat [het vieren van verjaardagen] voor de zekerheid niet doen.*

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

*Ouders* zijn in deze studie bewust niet direct geïnterviewd. Wel is hun rol binnen de school door respondenten veel beschreven. De meeste ouders hebben een indirecte invloed op de schoolidentiteit die vergelijkbaar is met die van de maatschappelijke context; ouders vormen een invloedssfeer op de school en worden door directie, godsdienstleerkrachten en leerkrachten meegenomen in de manier waarop zij actief vormgeven aan de schoolidentiteit. Een aantal ouders oefent meer directe invloed uit op het beleid via een positie in de identiteitscommissie, medezeggenschapsraad (MR) of ouderraad (OR).<sup>315</sup> De indirecte invloed van ouders geschiedt vooral door het stellen van kritische vragen aan de groepsleerkrachten of directie, of door bij de directie een klacht in te dienen. Zo vertelde één van de directeuren dat de school had besloten niet deel te nemen aan de theaterlessen in de buurt, omdat er te veel dingen in voor kwamen die ‘in strijd waren met de identiteit van de school’ én ‘ouders hebben toch bepaalde verwachtingen van wat je [als school op het gebied van identiteit] waarborgt’. Met name niet-islamitische leerkracht en –directieleden zijn zeer gevoelig voor klachten op het gebied van de identiteit. Omdat ‘islam’ als het ware hun taal niet is, voelen zij zich onbekwaam en dat geeft ouders ruimte. Een uitzondering hierop zijn de enkele niet-moslim leerkrachten die grote kennis van islam hebben opgedaan of lange ervaring hebben in de school; hun bagage maakt dat zij zich staande kunnen houden door inhoudelijke tegenargumenten te formuleren in een gesprek waarin islam als argument wordt gebruikt.

*Leerkrachten* hebben over het algemeen geen directe invloed op het schoolbeleid. Zij zijn echter wel degenen die het beleid tot uitvoering brengen en kunnen dat met meer of minder enthousiasme doen. Als respondenten zich overtuigd toonden van het belang van bijvoorbeeld bepaalde onderwijsinhoud, waren zij in veel gevallen geneigd de ruimte te zoeken binnen opgestelde regels. Dit geldt bijvoorbeeld voor de manier waarop scholen invul-

---

<sup>315</sup> Op veel scholen fungeert specifiek een moederraad.

ling geven aan muziekles en scholen waarop bewust seksueel expliciete voorlichting wordt gegeven. Deze en andere voorbeelden worden uitgebreid besproken in paragraaf 6.2.

Tenslotte kunnen ook *kinderen* indirecte invloed uitoefenen op de identiteit van de school. Dit gebeurt in de meeste gevallen onbewust; kinderen sturen bijvoorbeeld elkaar bij in wenselijk gedrag en onderschrijven daarmee al dan niet het schoolbeleid. Op een school waar kinderen in de bovenbouw bijvoorbeeld geen afbeeldingen van levende wezens mogen tekenen (zie paragraaf 6.2.2) kunnen kinderen elkaar daarop aanspreken of juist op ieder vrij tekenmoment smileys en poppetjes tekenen.

Een ander voorbeeld gaf een van de respondenten naar aanleiding van de Koningsspelen. Op de school waar de respondent werkte stonden alle kinderen tijdens de landelijke aftrap op het schoolplein om gezamenlijk het startlied te zingen.

*En er waren een paar moeders die zagen hun kinderen bewegen op muziek en die dachten: 'Disco!' Dus die waren helemaal over hun toeren en kwamen hier bij de administratie klagen. 'Wat is dit?! Jullie zijn toch een islamitische basisschool? De kinderen zijn disco aan het doen! Wat moet dat? Meisjes en jongens door elkaar. Iedereen beweegt.' Maar de directie had zich natuurlijk voorbereid daarop en tegen de administrateur gezegd: 'Als iemand komt met problemen dan zeg jij: 'Neem je kind maar mee. Wij gaan gewoon de Koningsspelen doen, als je je kind niet mee wilt laten doen, neem hem maar mee [naar huis], maar wij registreren wel als 'ongeoorloofd afwezig'. Klaar.' De moeders in kwestie wilden hun kinderen uit protest van het schoolplein halen en maar keerden onverrichter zake naar huis omdat de kinderen in kwestie op het schoolplein wilden blijven.*

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

Concluderend kan worden gezegd dat islam en maatschappij de *gewenste identiteit* beïnvloeden via bestuur, directie, team, ouders, en leerlingen. De *gewenste identiteit* is het eindresultaat van interne dialoog waarop de ver-

schillende groepen binnen de schoolpopulatie afhankelijk van de dynamiek inspraak hebben. Het eindresultaat van al deze invloedssferen toont zich in de grote diversiteit aan islamitische basisscholen die Nederland kent.

Aan die conclusie kan nog worden toegevoegd dat individuele eigenschappen van leden van de schoolpopulatie hun persoonlijke invloed kunnen vergoten. Een van de respondenten vertelde bijvoorbeeld vol lof over de directeur die zich enorm inzette om een solide netwerk rond de school te creëren: 'Hij is de voorzitter van de culturele werkgroep in de stad en hij laat zich overal zien, laat ik het zo zeggen. Hij denkt mee, hij praat mee en dankzij zijn inbreng komen we [als school] positiever naar de buitenwereld toe.'<sup>316</sup> De persoonlijke invloed zal nog worden verduidelijkt door citaten in paragraaf 6.2.

### *5.3.2 Toelatings- en benoemingsbeleid voor leerlingen en personeel*

In de paragraaf hierboven werd duidelijk dat de schoolpopulatie een essentiële schakel vormt in de totstandkoming van het uiteindelijk gevoerde beleid. Vanwege het belang van de individuele directieleden, godsdienstleerkrachten, leerkrachten en leerlingen en hun ouders voor de identiteit van scholen, wordt in deze paragraaf beschreven op welke manier de invulling van de religieuze identiteit het toelatingsbeleid van leerlingen en personeel op islamitische basisscholen beïnvloedt.

#### *Toelatingsbeleid voor leerlingen*

Op de scholen die in het kader van dit onderzoek werden bezocht, waren alle leerlingen moslim. Op alle scholen werd benadrukt dat niet-islamitische leerlingen wel welkom zijn als ze de grondslag van de school kunnen onderschrijven. Een van de respondenten vertelde daarover het volgende:

*Ik zou het in deze tijd niet eens zo vreemd vinden, want dan denk ik:  
Wat verschilt onze school van [de openbare school om de hoek]? De*

---

<sup>316</sup> Leerkracht bovenbouw, moslim, Turkse herkomst, 11-20 jaar ervaring op deze school.

*leerlingenpopulatie is precies hetzelfde. Dus waar verschil je dan? Wij bidden en wij doen niet aan Sinterklaas en kerst bijvoorbeeld. Dus als je je als ouders daarin kunt vinden... En wij zijn kwalitatief beter - niet om nou op te scheppen - maar wij doen het wel beter dan [de openbare school om de hoek]. Als je als ouder puur naar kwaliteit kijkt, dan komen ze wel hier. [...] Ze hoeven dan niet mee te bidden [en meisjes hoeven in de bovenbouw geen hoofddoek te dragen], de kinderen die niet-moslim zijn [...]. Voor de rest: waarom niet?*

directeur, moslim, Marokkaanse herkomst

11-20 jaar ervaring op deze school

Een inschrijving van niet-islamitische leerlingen zagen de meeste respondenten als ultiem teken dat hun school goed onderwijs biedt. Dat beeld wordt beaamd door een van de respondenten die werkte op een school waar in het verleden inderdaad enkele niet-islamitische leerlingen waren inschreven. Hun ouders hadden voor die school gekozen omdat deze in de buurt was gevestigd en omdat deze, volgens de respondent, ‘kwalitatief beter’ was dan de openbare school in de buurt.

Bij de vraag naar het toelatingsbeleid voor leerlingen wordt hoofdzakelijk de eis genoemd de grondslag van de school te onderschrijven. Enkele respondenten beantwoordden de vraag naar toelatingseisen voor leerlingen meer in de gedachte van ‘passend onderwijs’.<sup>317</sup> Uit deze antwoorden bleek dat moslimouders van kinderen met speciale zorgbehoefte die op andere scholen zijn doorverwezen naar het speciaal onderwijs, regelmatig eerst aankloppen bij islamitische basisscholen. Vooral directeuren gaven aan dat deze ouders handelen vanuit de gedachten: ‘Zij zijn moslim, wij zijn moslim, we helpen elkaar wel’. Op een aantal scholen zijn op die manier, vooral in de beginjaren, relatief veel kinderen met speciale zorgbehoefte aangenomen. Naar mate een school langer bestaat en de Wet op Passend Onderwijs langer van kracht is, is het toelatingsbeleid van scholen duidelijk-

---

<sup>317</sup> ‘Passend onderwijs’ betreft een wet die sinds 2014 van kracht is en scholen verplicht een zo goed mogelijk onderwijs aan te bieden aan alle leerlingen, ook aan leerlingen met een speciale zorgbehoefte die extra begeleiding nodig hebben.

ker geformuleerd waardoor directies in staat zijn duidelijk te maken welke zorg wel en welke zorg niet geboden kan worden. Onderstaand citaat is daarvan een illustratief voorbeeld:

*Voor de zij-instromers heb ik het aannamebeleid moeten verscherpen [toen ik hier op school kwam werken]. Dat heb ik met volle verstand gedaan. Ik vind dat [ouders van] iemand van 9 jaar die van de school hier verderop komt, geen verhaal [moeten] ophangen tegen mij over: 'Ik doe dit vanwege identiteit', want dan was die[gene] vier jaar geleden hier gekomen.*

*Ik heb er zelf een term opgeplakt: De ouders die met kinderen op vierjarige leeftijd voor onze school kiezen zijn 'educatieve partners'. Zij kiezen ervoor om school en thuis als verbonden te zien. De ouders die met een kind op negenjarige leeftijd aankomen, als ze niet verhuisd zijn, zijn consumenten. Het onderwijs [op de vorige school] is op de een of andere manier, op didactisch, godsdienstig of pedagogisch vlak, niet meer hoogstaand genoeg. Dan gaan de ouders shoppen en dan zijn wij een 'shopschool'. Als je hen over de telefoon spreekt dan hebben ze hun mond vol over de islamitische school. Ik gooi dat direct terzijde: 'Luister, je bent niet met vier jaar gekomen en je bent niet aan het verhuizen, dus je vertelt me nu het eerlijke verhaal. De [vorige] school gaat toch bellen. Als de gegevens toch anders zijn dan jij vertelt, dan staat het vertrouwen op nul.' Het bestuur wil ook dat we wat dat betreft wat strenger zijn. Zij-instrooming geeft altijd problemen.*

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

### *Benoemingsbeleid voor personeel*

Het benoemingsbeleid voor personeel hangt sterk samen met het gehanteerde schoolconcept; scholen met een meer gesloten schoolconcept geven vaak de voorkeur aan islamitisch personeel, scholen met een meer open schoolconcept streven in hun personeelssamenstelling vaak naar een gelijk-

ke verdeling tussen moslims en niet-moslims. Een voorbeeld van deze houding wordt weergegeven in onderstaand citaat:

*R: Professionele leerkrachten moeten zich bezighouden met het onderwijs. En taal en rekenen - of je nu moslim bent of niet - moet iedereen kunnen geven. De illusie dat [een islamitische achtergrond daarbij] nodig is hebben we hier nooit gehad. Hooguit één derde van het personeel hier op school is moslim of heeft een moslim achtergrond. Het verschil moslim en niet-moslim komt hier op school nooit ter sprake. We hebben één basisregel: we respecteren het geloof van het kind en van de ouders.*

*I: En is het dan zo dat bij gelijke geschiktheid de voorkeur wordt gegeven aan een moslim?*

*R: Nee. 50/50 zou een streven zijn, dat werkt prima. Alle moslims heb ik bewust verspreid; per klas hebben we een leerkracht van autochtone en één van allochtone afkomst. Die vullen elkaar mooi aan.*

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

Van de geïnterviewde leerkrachten was iets meer dan de helft niet-moslim. Onder directeuren was het aantal moslims en niet-moslims ongeveer gelijk. De geïnterviewde godsdienstleerkrachten waren allemaal moslim. Deze verdeling is representatief voor de situatie in het totale islamitisch onderwijs.<sup>318</sup>

Uit verschillende onderzoeken naar islamitisch onderwijs is gebleken dat het moeilijk is geschikte leerkrachten en bestuurders te vinden.<sup>319</sup> Vanuit de gedachte dat schoolidentiteit mensenwerk is, zijn de directieleden daarom bevraagd op het sollicitatieproces en is tijdens de interviews door-

---

<sup>318</sup> Bevestigd door Yusuf Altuntas in een gesprek op 17-01-2018.

<sup>319</sup> Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 143, 214; Driessen en Bezeemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 143, 148; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport*, nr. 1999-2, 14-15, 17, 19.

gevraagd wanneer leerkrachten zelf over hun sollicitatieprocedure begonnen. Doel van deze vragen was te achterhalen op welke manier de identiteit van de school het werven van nieuwe leerkrachten en bestuursleden beïnvloedt.

Respondenten maakten daarbij in hun antwoorden een duidelijk onderscheid tussen moslims en niet-moslims. Zowel tijdens het sollicitatieproces als op het moment dat mensen in dienst zijn, blijft een verschil in verwachtingspatroon bestaan tussen moslims en niet-moslims. Hieronder worden eerst het benoemingsbeleid en functie-eisen voor niet-moslims en daarna voor moslims behandeld.

#### *Benoemingsbeleid en functie-eisen voor niet-moslims*

De meeste niet-moslim leerkrachten hebben niet uit idealisme voor het islamitisch basisonderwijs gekozen, maar zijn bij toeval in het islamitisch onderwijs terecht gekomen. Dat is een mogelijke verklaring voor het feit dat vooral scholen met een gesloten schoolconcept moeite hebben om leerkrachten met een niet-islamitische achtergrond vast te houden.

Gevraagd naar de positie van niet-moslims binnen het team, bleken respondenten in eerste instantie vooral geneigd de moeilijkheden voor niet-moslims en met niet-moslims te benoemen; niet-moslims hebben vaak een gebrek aan kennis van islam waardoor ze minder sensitief zijn voor spanningsgebieden. En zelfs als niet-moslims heel bereidwillig zijn en zich inlezen in de achtergrond van hun leerlingen, of zelfs als startende leerkrachten een identiteitstraject wordt aangeboden, doen zich nog regelmatig 'ongemakkelijke situaties' voor. Rationele kennis van islam blijkt iets anders te zijn dan islam daadwerkelijk emotioneel invoelen. Niet-moslim leerkrachten zelf gaven regelmatig voorbeelden van ongemakkelijk situaties, zoals het automatisch uitsteken van een hand bij aanvang van een tienminutengesprek, of even de radio aanzetten bij een vrij tekenmoment waarop ineens het nummer 'I'm sexy and I know it' uit de boxen in de klas klinkt. Onderstaand citaat beschrijft zo'n ongemakkelijk moment:

*[Een van de startende leerkrachten gaf een taalles bij de kleuters]. De les ging over brood bakken. Zij heeft met de kinderen oventjes in de klas gezet en brood gebakken. Ze was hier nog niet zo lang. Ik had [als*



*directeur] wel verteld over ḥalāl [eten] en alle andere zaken. [De leerkracht] was naar de Albert Heijn gegaan en had daar vleeswaren gekocht. Geen varkensvlees, allemaal rund, en dat heeft ze hier gebruikt op de broodjes. En toen kwamen de ouders erachter dat het geen ḥalāl-vlees was.*

*Ik heb er toen maar een brief uit gegooid en [de fout] naar mij toegetrokken.*

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

Een gebrek aan kennis en sensitiviteit bij leerkrachten maakt dat er bij moslimouders altijd een beetje wantrouwen blijft bestaan richting de leerkracht ten aanzien van de identiteit; ouders voelen zich genoodzaakt de religieuze identiteit in de gaten te houden en komen regelmatig klagen bij de leerkracht of de directie<sup>320</sup> of het rode kruis op het verpleegsterskapje in de kleuterklas. Hieronder wordt een respondent geciteerd die zich verzuchtte over alle details waar ze op moet letten als niet-moslim:

*Volgens mij bij het Offerfeest, toen hadden wij een toneelstuk en daar was er een schaap bij en die moest natuurlijk geslacht worden. Eén*

---

320

R:[De standpunten van] ouders [zijn] heel verschillend.

I: Kun je daar voorbeelden geven?

R: Als de onderbouw zegt: we maken een kruisspin, want dat hoort bij de herfst, zijn er ouders die daarover vallen omdat er een kruis op staat.

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

---

R: Ik was interim op één van onze scholen en daar had de juffrouw van groep 1 kruisspinnen getekend. En daar is zo'n grote rel over ontstaan. Dat ik tegen de ouders gezegd heb, u moet u schamen, u moet u echt schamen dat u zo narrow minded bezig bent met het geloof, want dit gaat nergens over.

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

*kind had zo'n zwaard en dat mocht niet [van een van de ouders]. En ik vroeg me af; 'Waarom niet?' Toen bleek [dat] het handvat een kruisteken bovenop had. [...] Ik vond het zoiets minimaals dat zoiets groot werd [gemaakt door die ouder]: 'Het mag niet!' Ik had nooit gezien dat een kruis op stond en toen dacht ik: 'Ach, moet ik nou op alle details gaan letten? Dat vond ik wel een dieptepunt. [...] Nu zie ik de kinderen soms ook met een zwaard op school komen.*

leerkracht onderbouw, van huis uit christelijk,  
overige herkomst  
30+ jaar onderrwijservaring, 11-20 jaar op deze school

Als ouders een niet-islamitische leerkracht niet volledig vertrouwen, klagen ze vaker. De volgende directeur vertelde bijvoorbeeld dat er in het begin van de aanstelling veel werd geklaagd, totdat ouders een zeker vertrouwen hadden opgebouwd:

*I: Komen er veel ouders met vragen of klachten over de identiteit?*

*R: Toen ik hier net begon, had ik iedere dag iemand hier zitten van de MR, dan dit weer en dan dat weer en nu zie ik ze nooit meer.*

*I: Was dat dan omdat ze gewoon even gingen proberen hoe de grenzen bij jou zouden zijn?*

*R: Dat denk ik, maar ik hoorde achteraf [ook], misschien wel een jaar later, dat er ouders waren [geweest] die zeiden: 'Een vrouw?'. Ze hadden allemaal moslimmannen achter elkaar gehad en nu kwam ik: een vrouw en geen moslim, dat wordt niks. [...] Ik voelde soms dat ze de poten onder mijn stoel vandaan wilden zagen. Even kijken hoe ver we kunnen gaan en dan gaan wij de norm wel leggen. Er waren gelukkig een paar mensen die hier op school zeiden: 'Ze heeft heel veel verstand van onderwijs, dat hebben wij nodig. Wacht maar even af, het komt wel goed'. Ik zie nu bijna nooit meer iemand.*

directeur, christelijk, Nederlands  
30+ jaar onderrwijservaring, 0-2 jaar op deze school

De manier waarop niet-moslims zich tot de religieuze identiteit verhouden verschilt sterk; de ene leerkracht ziet zijn taak vooral als lesgeven en laat

identiteitsgebonden zaken graag aan anderen over, de andere leerkracht ziet de identiteit van de school als een deel van zijn taak. Hieronder komen twee niet-moslims werkzaam op dezelfde school aan het woord:

*Nou, ik kan het [gebed voor het eten] misschien mee opzeggen. [Maar] als ik het nu moet zeggen, dan zou ik het echt niet weten. Ik bedoel, dat is gewoon hun ding. En ik ben niet gelovig, of in ieder geval niet islamitisch gelovig. Dus ik luister d'r gewoon naar.*

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

*Wij hebben dan [voor het eten] een liedje over bismi'llah [in de naam van God] en alhamdulli'llah [dank aan God]. Toen ik hier kwam was er een cd met sūra al-fātiḥa [een Koranfragment dat als dagopening wordt gebruikt], toen dacht ik: 'Ja, dan zien die kinderen mij elke morgen die cd opzetten en ik bedoel, ik heb wel een voorbeeldfunctie. Dus toen heb ik gewoon gevraagd aan de godsdienstleerkracht of ik de vertaling mocht lezen. Die heb ik gelezen en toen dacht ik: 'Oh, nou, dat kan ik wel zeggen'. [...] Je moet gewoon wel echt de islam respecteren als geloof. Je moet daar wel ook in mee kunnen gaan. [...] Tenminste ik vind dat heel belangrijk, dat mijn kinderen in de klas zien: De juf is dan wel geen moslim, maar die weet er wel heel veel over. En die vertelt wel dingen die passen bij wat mijn pappa en mamma vertellen.*

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

Het moet voor de kinderen een heel andere ervaring zijn om een gebed of smeekbede uit te spreken in de aanwezigheid van de ene leerkracht, die het gebed omschrijft als 'hun ding' (dus van 'hen', de moslims), of de andere leerkracht die het gebed meedoet en de vertaling kent.

Hoewel ouders het gebrek aan kennis en ervaring met islam bij niet-moslim leerkrachten als nadeel zien, zien zij toch graag ook niet-moslims

voor de klas. Respondenten geven aan dat onder ouders de gedachte leeft dat niet-moslims beter zijn voor het cognitieve onderwijs, in ieder geval voor de overdracht van de Nederlandse taal.

Opvallend is dat veel respondenten bij de vraag naar de positie van niet-moslims in het team, hun gebrek aan ervaring met islam als nadeel noemen, maar gelijktijdig hun ervaring met de Nederlandse context niet als voordeel benoemen. Scholen die bewust streven naar een gelijke verhouding tussen moslims en niet-moslims willen de kinderen op die manier de islamitische identiteit én de Nederlandse context meegeven. De Nederlandse achtergrond van de meeste niet-moslim leerkrachten zou in het kader van het aanleren van dubbele loyaliteit als voordeel kunnen worden gezien.

#### *Benoemingsbeleid en functie-eisen voor moslims*

Een deel van de moslimleerkrachten werkt in het islamitisch onderwijs omdat zij de ervaring hebben op andere scholen niet of moeilijker te worden aangenomen. De meeste moslimleerkrachten kozen bewust voor het islamitisch onderwijs. Het aantal zij-instromers onder het personeel, dat vanuit een ander werksituatie, een soort roeping voelde om islamitische kinderen te helpen stevig in hun schoenen te staan, is groot. Moslimleerkrachten geven daarnaast aan dat werken op een islamitische basisschool voor hen voelt als thuiskomen; ze hoeven zichzelf niet te verantwoorden, krijgen gelegenheid om te bidden en zijn vrij tijdens islamitische feestdagen.

Respondenten, moslims zowel als niet-moslims, zien vooral voordelen in leerkrachten met een islamitische achtergrond; allereerst vanwege de kennis van islam waardoor men in staat is vragen van de kinderen en de eigen collega's te beantwoorden. Moslimleerkrachten treden, al dan niet bewust, vaak op als beschermer van de identiteit van de school. Veel niet-islamitische collega's ervaren hen als toegankelijker, althans laagdrempelig toegankelijker dan de godsdienstleerkracht, directie of bestuur. Moslimleerkrachten fungeren daarmee als vraagbaak voor allerlei zaken waar niet-moslims uit het team tegen aan lopen.

Belangrijker dan kennis van islam is de persoonlijke ervaring met islam en het inlevingsvermogen van moslimleerkrachten, zo blijkt uit de inter-

views. Hoewel beide eigenschappen als enorm pluspunt werden benoemd. Daarentegen gaven respondenten aan dat ouders leerkrachten met een islamitische achtergrond over het algemeen meer vertrouwen bij identiteitsaangelegenheden. Vanuit dit vertrouwen kunnen islamitische collega's binnen spanningsgebieden vaak net iets verder gaan dan hun niet-islamitische collega's (zie paragraaf 6.1.3 over de invloed van de school en het gevoel van veiligheid).

In enkele gevallen kan het hebben van een islamitische achtergrond ook tegen een leerkracht werken. Twee voorbeelden werden genoemd. De eerste is dat sommige moslimleerkrachten zich onvoldoende kunnen verplaatsen in de opvattingen en achtergronden van anderen, zoals het geval kan zijn bij relatief liberale moslims ten opzichte van meer strikte ouders.

Een andere keerzijde die werd genoemd is dat moslimleerkrachten kwetsbaarder zouden zijn. Kwetsbaar omdat de gemeenschapszin onder moslims sterk is en er beroep kan worden gedaan op de solidariteit met die groep. Een van de respondenten zei hierover:

*R: [Degene die mij heeft opgevolgd als directeur] is een jongen die misschien wel kwetsbaar is omdat hij deel uitmaakt van de moskeeën in de omgeving. Maar hij durfde wel kritisch te zijn richting de godsdienstleerkracht. [...] Hij durfde ook kinderen van mensen van zijn eigen bevolkingsgroep te weigeren omdat ze niet voldeden aan toelatingseisen.*

*I: Je gebruikt het woord kwetsbaar.*

*R: Ja, ik zal [als niet-moslim] geen bezoek krijgen van bestuursleden die een beroep doen op mijn islamitische plichten, want die heb ik niet. Islamitische directeuren zijn in dat opzicht chantabel. Dat hebben ze bij mijn adjunct-directeur ook geprobeerd.*

directeur, agnost, Nederlandse herkomst  
30+ jaar ondervinding, 21-30 jaar op deze school

#### *Bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond*

In de alinea's hierboven is uiteengezet hoe het benoemingsbeleid en de functie-eisen van moslims en niet-moslims op islamitische basisscholen van elkaar verschillen. Dat onderscheid kwam uit de interviews duidelijk

naar voren. Er is op dit punt echter een zekere inconsistentie waar te nemen in de interviews: hoewel respondenten aangaven te streven naar een gelijk aandeel moslims en niet-moslims, groeide bij de voortgang van de interviews bij mij de indruk dat in feite niet wordt gestreefd naar een balans tussen moslim/niet-moslim, maar eerder naar een balans tussen moslims die buiten Nederland opgroeiden en teamleden (al dan niet moslim) die wel in Nederland opgroeiden.

Alleen scholen met een meer open schoolconcept zeggen bij gelijke geschiktheid ook bewust een niet-moslim te kunnen kiezen omwille van de balans in het team. Dit gebeurt dan vanuit de motivatie kinderen te willen vormen tot waardevolle Nederlandse burgers met of vanuit hun islamitische identiteit. De islamitische component wordt dan vooral afgedekt door de teamleden met een islamitische achtergrond. Voor de Nederlandse burgerschap-component zoeken islamitische basisscholen met een meer open schoolconcept naar eigen zeggen 'niet-moslims' maar lijken daar eigenlijk teamleden mee te bedoelen met een Nederlands-culturele achtergrond.

Vanwege hun ervaring met islam én de Nederlandse context worden bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond zeer gewaardeerd binnen het islamitisch onderwijs. Respondenten vertellen over bekeerde collega's of in Nederland geboren moslims dat zij het islamitisch onderwijs het beste van beide werelden bieden. Bekeerlingen en moslims met een Nederlandse achtergrond gelden vaak voor alle collega's als vraagbaak. Veel respondenten zien moslims die in Nederland zijn opgegroeid en de PABO volgden als ultieme kandidaat voor vacante posities:

*Ik zie een mooie ontwikkeling met betrekking tot moslim studenten die van de PABO afkomen. Op een andere school van het bestuur is een Marokkaanse jongen aangenomen. Hij kwam op school op een scootertje en de leerlingen waren enthousiast, dat voelt gewoon goed, modern aan.*

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

### *5.3.3 Contacten met moskeegemeenschappen*

Gevraagd naar de contacten met moskeeën die islamitische basisscholen onderhouden, geven respondenten aan dat er tegenwoordig slechts minimaal contact is. De ene moskee is vaak iets meer vertegenwoordigd binnen de schoolpopulatie dan de andere, maar nergens was sprake van een gemeenschap die de boventoon voerde of duidelijke invloed binnen het schoolbeleid had. Directieleden gaven aan hun best te doen de moskeeën in de buurt gelijk te behandelen; een gesprek in de ene moskee wordt gevolgd door een gesprek bij de andere, om op die manier een brede achterban te houden.

Met de kinderen wordt af en toe een excursie naar een moskee ondernomen en sommige scholen kiezen er voor festiviteiten niet op school, maar in een moskee te organiseren. De keuze hiervoor is vaak pragmatisch: op school is onvoldoende ruimte om alle kinderen en hun ouders uit te nodigen, en het feest wordt dan gevierd in de moskee met de grootste zaal.

Respondenten in bestuursfuncties, die lange tijd in het islamitische onderwijs werkzaam zijn geweest, gaven aan dat een aantal scholen in het verleden duidelijk verbonden was met een bepaalde moskee. In het verleden werd bijvoorbeeld materiaal van één bepaalde islamitische gemeenschap gebruikt en vacatures werden binnen dezelfde gemeenschap vervuld. Een voorbeeld is de As-Siddieq school in Amsterdam-West waar bestuursleden in het verleden ook al functies bekleedden binnen de El Tawheed-moskee. Verschillende respondenten met bestuurlijke ervaring op meerdere scholen gaven ten tijde van het onderzoek aan geen voorbeelden meer te kunnen noemen van scholen die ten tijde van dit onderzoek duidelijk verbonden waren aan een moskeegemeenschap.

### *5.3.4 Conclusie: Verhouding tussen religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie*

In deze paragraaf is een algemene schets gegeven van de dynamiek binnen de school, waarbij onderscheid is gemaakt naar schoolconcept en functie-groep. Daarbij is geconcludeerd dat de invloed van de religieuze identiteit en maatschappelijke context binnen de organisatorische dimensie, sterk afhankelijk is van het gehanteerde schoolconcept. Het gehanteerde schoolconcept is, op haar beurt, grotendeels ingegeven door het bestuur.

Teamleden die moslim zijn spelen een grotere rol in de besluitvorming op islamitische basisscholen naar mate de school een meer gesloten schoolconcept hanteert. Op scholen met een meer open concept is meer ruimte voor inspraak van alle medewerkers en meer aandacht voor stemmen die de maatschappelijke context vertegenwoordigen. Op alle scholen zijn directie en godsdienstleerkrachten sleutelfiguren voor de religieuze identiteit. Niet-moslims worden sterk gewaardeerd bij onderwijs in cognitieve vakken als rekenen en taal. Ouders blijven echter waakzaam met betrekking tot de identiteit. Zowel islamitische als niet-islamitische respondenten beaamden dat het gebrek aan ervaring met islam voor niet-moslims lastig is en blijft. Omdat niet-moslims voor een insiders-perspectief altijd afhankelijk zijn van hun islamitische collega's, is op alle islamitische scholen, ongeacht schoolconcept, uiteindelijk meer invloed weggelegd voor moslims.

In de totstandkoming van de schoolidentiteit zijn zeker patronen te herkennen die voortvloeien uit functies van betrokkenen, maar het eindresultaat is ontegenzeggelijk uiteindelijk mensenwerk, waarin persoonlijke eigenschappen van individuen een belangrijke rol spelen. Vanuit die gedachte behandelde paragraaf 5.3.2 de religieuze achtergrond van het personeel, hun invloed binnen de school en de manier waarop op scholen rekening wordt gehouden met de religieuze achtergrond van sollicitanten tijdens sollicitatieprocedures. Ook hier bleek een onderscheid te maken naar schoolconcept; op scholen met een meer gesloten schoolconcept heeft bij gelijke geschiktheid een moslim de voorkeur, op scholen met een meer open schoolconcept wordt vaak voor de samenstelling van het team bewust naar een 50/50 spreiding gestreefd van enerzijds moslims en anderzijds niet-moslims of in ieder geval met een Nederlandse achtergrond.

Op islamitische basisscholen is een paradox te herkennen in de selectieprocedure van nieuw personeel. Enerzijds zoeken islamitische basisscholen in toenemende mate personeel met een Nederlandse achtergrond om daarmee de school goed aan te laten sluiten op de Nederlandse context. Anderzijds wordt weinig waardering uitgesproken voor een Nederlandse



niet-moslimachtergrond van sollicitanten en in dienst van de school.<sup>321</sup> Er is wel waardering voor moslims met een Nederlandse achtergrond en niet-moslims die sensitief zijn voor spanningsgebieden binnen een islamitische school. Blijk van expliciete waardering voor de Nederlandse achtergrond, ook op scholen die daar actief naar zeggen te zoeken, is in dit onderzoek niet gevonden. Moslims die in Nederland zijn geboren en getogen lijken op de meeste scholen het beste van twee werelden te bieden; ervaring met islam én ervaring met de Nederlandse context. Zij vormen daarmee de ideale sollicitant.

#### 5.4 Samenvatting van onderzoeksresultaten

In hoofdstuk 5 zijn drie dimensies van schoolidentiteit besproken: de levensbeschouwelijke, de maatschappelijke en de organisatorische dimensie. Deze drie dimensies zijn samengebracht in één hoofdstuk omdat ze alle drie betrekking hebben op de dynamiek in de school en ze zich vooral concentreren op het denken over identiteit. De drie dimensies voeden de interne discussie over de schoolidentiteit met existentiële vragen:

- Levensbeschouwelijk*
- Welke vorm van islam hangen wij als school aan?
  - Hoe verhouden we ons tot de diversiteit in de Nederlandse moslimgemeenschap?
  - Hoe vertalen wij onze positie naar concrete feesten en concrete inhoud van godsdienstlessen?
- Maatschappelijk*
- Hoe verhouden wij ons tot de maatschappij?
  - Hoe zien wij de rol van de school in de voorberei-

---

<sup>321</sup> Er wordt zeker ook niet negatief over hen gesproken. De niet-islamitische achtergrond van het merendeel van het personeel dat in Nederland is geboren en getogen is echter vaak benoemd als lastig

Ook op islamitische scholen die kinderen bewust kennis willen laten maken met verschillende etnische, nationale en religieuze achtergronden, geven respondenten aan dat een niet-islamitische achtergrond lastig is voor leerkrachten o.a. vanwege het eerdergenoemde gebrek aan kennis en invoelend vermogen.

ding op de maatschappij?

- Wat doen we als de maatschappij iets anders van ons lijkt te vragen dan de vorm van islam die wij willen volgen?

*Organisatorisch*

- Hoe organiseren wij ons onderwijs volgens onze opvattingen?
- Hoe selecteren we de mensen die onze zorgvuldig ontwikkelde identiteit in de praktijk kunnen uitdragen?

Deze vragen worden - vaak impliciet - beantwoord in overleg tussen directie, godsdienstleerkracht, bestuur, team en ouders. De uitkomst van zulke interne discussiemomenten kan worden gezien als de *gewenste identiteit* van de school. Hoewel elke islamitische basisschool in de *gewenste identiteit* eigen accenten legt, zijn er patronen te herkennen in de dynamiek waarin deze schoolidentiteit tot stand komt. Die patronen zijn in dit onderzoek teruggebracht tot drie posities die 'schoolconcept' zijn genoemd. Het *gesloten schoolconcept*, geeft naar verhouding meer ruimte aan islam in het schoolbeleid. De scholen beroepen zich op hun bijzondere identiteit en nemen de ruimte om kinderen optimaal islamitisch te vormen. Scholen met een *open schoolconcept* zien het als hun voornaamste taak om kinderen voor te bereiden op een toekomst in Nederland. Zij geven naar verhouding meer ruimte aan de maatschappelijke context in het schoolbeleid. Islamitische morele vorming is ook op deze scholen belangrijk, maar komt op een tweede plaats. Scholen met een *pragmatisch schoolconcept* bevinden zich tussen het open en gesloten schoolconcept in. Het schoolconcept dat een islamitische basisschool hanteert, blijkt een voorspeller voor het beleid dat een school voert omdat in dit onderzoek een zekere consistentie in het handelen van islamitische basisscholen is ontdekt.

De levensbeschouwelijke dimensie is op alle islamitische basisscholen min of meer gelijkvormig; vier keer per week wordt gezamenlijk een mid-daggebed verricht met kinderen uit de bovenbouw en het Offerfeest en Suikerfeest worden op school gevierd. 'Nederlandse' feest- en gedenkdagen met een christelijke achtergrond, zoals Sinterklaas, worden informatief

behandeld en ‘Nederlandse’ feest- en gedenkdagen zonder christelijke oorsprong worden daarnaast soms ook ‘gevierd’. Verder wordt op alle islamitische basisscholen gemiddeld een uur en een kwartier islamitisch godsdienstonderwijs gegeven. Deze uitingen van de bijzondere identiteit van de scholen worden door respondenten vergeleken met die van protestants-christelijke en anders bijzondere basisscholen. Uit de interviews werd duidelijk dat respondenten bovendien ervaren dat de maatschappij over het algemeen ruimte geeft voor deze bijzondere uitingen van de schoolidentiteit.

Deze praktische uitingen van de islamitische schoolidentiteit komen vrij direct voort uit islamitische voorschriften, en hierover is onder moslims relatief weinig discussie. Op islamitische basisscholen komen echter ook thema’s ter sprake, waarover geen uniformiteit onder moslims bestaat of die zelfs uit tegenstrijdige standpunten bestaan. Die thema’s zijn het interessantst om de dynamiek binnen de totstandkoming van de gewenste identiteit in kaart te brengen. In dit hoofdstuk zijn verschillende van deze thema’s als voorbeeld aangehaald. Zo werd de *mawlid*-viering, de geboorte- en sterfdag van de Profeet Mohammed, beschreven, om een interne discussie over islamitische feesten gezicht te geven. Daarnaast is uiteengezet dat de opvoedingsdoelen onder de schoolpopulatie onderhevig zijn aan verandering, onder invloed van de maatschappelijke context. In lijn met de veranderende opvoedingsdoelen veranderde ook het moreel vormende deel van de godsdienstlessen, waarin meer aandacht kwam voor onderwijs *over* islam. Door deze verandering werd in toenemende mate genuanceerde kennis *over* islam overgedragen en werd het ontwikkelen van een dubbele loyaliteit gestimuleerd.

Uit de interviews die in het kader van dit onderzoek zijn afgenomen, kwamen verschillende patronen naar voren in de dynamiek binnen islamitische basisscholen. Deze patronen bleken vooral verbonden aan functie of positie binnen de school en zijn beschreven in paragraaf 5.3. Eén van de patronen is dat de directie en godsdienstleerkrachten op alle onderzochte scholen sleutelfiguren bleken voor de religieuze identiteit van de school.

Los van functiepatronen werd uit de interviews duidelijk, dat individuele leden van de schoolpopulatie op basis van persoonlijke eigenschappen van grote invloed kunnen zijn op de gewenste schoolidentiteit en de wer-

kelijk geleefde schoolidentiteit. De persoonlijke eigenschappen van een individuele directeur, godsdienstleerkracht, juf of meester kunnen bijdragen aan karakteristieke kenmerken van een school. In de interviews zijn voorbeelden gegeven van een directeur die door zijn team werd geroemd vanwege de aandacht die hij investeerde om een sterk netwerk rond de school te bouwen. Een ander voorbeeld was een leerkracht uit groep 8 die zich, ondanks reserves binnen de schoolpopulatie, hard maakte voor een musical (zie hierna, paragraaf 6.2.3).

Omdat duidelijk werd dat juist die persoonlijke eigenschappen de identiteit van een school kunnen beïnvloeden, is in paragraaf 5.3.3 aandacht besteed aan het toelatings- en benoemingsbeleid voor personeel en leerlingen. Alle scholen die in dit onderzoek zijn opgenomen staan open voor niet-islamitische leerlingen maar herbergden ten tijde van het onderzoek een volledig islamitische leerlingpopulatie. De leerlingpopulatie verschilde van school tot school; op de ene school vormden kinderen met een Turkse herkomst de grootste groep, op een andere school waren dat juist kinderen met een Marokkaanse achtergrond. De diversiteit binnen de leerling- en ouderpopulatie is op het merendeel van de scholen een afspiegeling van de buurt. Een uitzondering daarop vormen islamitische basisscholen in grote steden waar ouders binnen redelijke reisafstand kunnen kiezen tussen twee islamitische basisscholen. In Amsterdam en Den Haag kunnen ouders kiezen tussen scholen met een meer open en een meer gesloten schoolconcept en trekken gelijkgestemde ouders naar elkaar toe.

Uit de interviews werd duidelijk dat scholen met een gesloten schoolconcept in de selectie van personeel bij gelijke geschiktheid de voorkeur geven aan een moslim. Op scholen met een meer open schoolconcept wordt vaak bewust gezocht naar een gelijke balans tussen het aantal moslims met een vaak buitenlandse achtergrond en het aantal niet-moslims met een vaak Nederlandse achtergrond. Op alle scholen spelen moslims een grotere rol dan niet-moslims in de besluitvoering, die rol wordt groter naar mate de school een meer gesloten schoolconcept hanteert.

Gekoppeld aan de tendens richting een meer open schoolconcept zoeken scholen in toenemende mate personeel met een Nederlandse achtergrond. Moslims die in Nederland zijn geboren en getogen vormen op de meeste islamitische basisscholen de ideale sollicitant.

