

Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Hoofdstuk

1



1. Inleiding

Deze studie gaat over de identiteit van islamitische basisscholen en de verhouding tussen de religieuze identiteit van deze scholen en de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden. Het doel van de studie is inzicht te bieden in de dagelijkse praktijk op islamitische basisscholen en daarmee inzicht te bieden in de sociale mechanismen binnen de scholen die de identiteit van de school beïnvloeden.

Sinds het oprichten van de eerste islamitische basisscholen in 1988 is islamitisch onderwijs onderwerp van discussie. Zowel binnen de moslimgemeenschap als in de nationale politiek draait die discussie om dezelfde thema's, hoewel andere termen worden gebruikt. Enerzijds wordt de kwaliteit van islamitische basisscholen bediscussieerd en veelal betwijfeld. Anderzijds maakt men zich zorgen over de aansluiting op het vervolgonderwijs en kansen in de maatschappij. Zowel de moslimgemeenschap als de nationale politiek baseren zich hoofdzakelijk op berichtgeving over kwalitatief zwakke scholen met een streng islamitisch karakter waar kledingvoorschriften strikt worden gehanteerd, jongens en meisjes van elkaar worden gescheiden en de inhoud van het onderwijs sterk door islam zou zijn beïnvloed. Enkele van de eerste islamitische basisscholen gaven zeker aanleiding tot deze kenschets. In de daaropvolgende 30 jaar is het islamitisch basisonderwijs echter veel verscheidener geworden en zijn diverse kwaliteitsmaatregelen getroffen.

Verschillende onderzoeken erkennen de groei die het islamitisch onderwijs doormaakte en spreken de vroege kritiek op islamitisch basisonderwijs tegen.² Desondanks blijft negatief sentiment over islamitisch on-

² Zie o.a. Geert Driessen, Orhan Agirdag en Michael Merry, 'Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties', *Pedagogiek* 37

derwijs het maatschappelijke en politieke debat overheersen. Gelijktijdig is de behoefte aan islamitisch onderwijs onder moslimouders groter dan het huidige aanbod.³ En hoewel het bestaansrecht van religieus bijzondere basisscholen in de politiek regelmatig wordt betwist en veel partijen artikel 23 graag ‘gemoderniseerd zien’, zijn er geen concrete aanwijzingen dat religieus bijzonder onderwijs op korte termijn zal worden afgeschaft.⁴ Het islamitisch onderwijs zal daarom in de nabije toekomst actueel blijven.

De ontwikkeling die het islamitisch onderwijs doormaakte, is niet alleen ingegeven door ontwikkelingen vanuit het islamitisch onderwijs zelf, maar is ook een reactie op veranderende onderwijswetgeving. Sinds 1988 is de onderwijswetgeving meermaals aangepast waardoor het oprichten van islamitische basisscholen is bemoeilijkt en scholen in hun onderwijs verplicht moeten bijdragen aan actief burgerschap. Iedere Nederlandse school wordt door de Inspectie van het Onderwijs getoetst op kwaliteit en sinds 2006 ook op sociale integratie.⁵

(2017) 47–61; Binnenlandse Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen* (Ministerie van Binnenlandse Zaken 2002).

³ Zie o.a. Janny Groen en Marlena Waldthausen, ‘Er is ruimte voor 70 islamitische basisscholen’, *de Volkskrant* (3 november 2017) 14–15; Lorianne van Gelder, ‘Meer leerlingen op islamitische scholen Amsterdam’, *Het Parool* (18 februari 2017) 3; Nico van Kessel en Dana Uerz, *Verlangd basisonderwijs in Deventer* (Nijmegen: ITS 2008); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Haarlem* (Nijmegen: ITS 2006); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Delft* (Nijmegen: ITS 2006); Nico van Kessel en Bas Kurver, *Verlangd basisonderwijs in Kanaleneiland en Overvecht* (Nijmegen: ITS 2006).

⁴ Zie o.a. Redactie VBS, ‘Wat zegt de politiek over artikel 23?’ 1 (Themanummer Onderwijsvrijheid), VBS (2017) 10–11; Pieter Verrips, ‘De politieke partijen over de vrijheid van onderwijs’ (2017) <<http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/politiek.php>> [geraadpleegd 4 januari 2018].

⁵ In 2009 werd 5% van de subsidie voor islamitische basisschool As Siddieq in Amsterdam 6 maanden opgeschort naar aanleiding van een rapport van de Onderwijsinspectie waaruit bleek dat de school onvoldoende bijdroeg aan sociale integratie. Het bedrag is 6 maanden later alsnog uitgekeerd toen de Inspectie voor het On-

Een voorbeeld kan de ontwikkeling die het islamitisch onderwijs sinds de oprichting van de eerste scholen doormaakte illustreren. Op de eerste islamitische basisscholen was het dragen van een hoofddoek voor al het vrouwelijk onderwijzend personeel verplicht. Deze verplichting is de afgelopen 30 jaar veranderd, van een verplichting die gold voor moslims én niet-moslims, naar een verplichting die alleen gold voor moslims, tot het punt waarop het dragen van een hoofddoek op de meeste islamitische basisscholen voor al het vrouwelijk personeel vrije keus werd.⁶ Deze verandering weerspiegelt een interne discussie binnen de scholen over de positie van islam binnen de school, specifiek over de verplichting van de hoofddoek binnen islam en over de vorm van islam die op school wordt gevolgd. De discussie weerspiegelt bovendien de afweging tussen de islamitische identiteit - waarvoor de verplichte hoofddoek ten tijde van de eerste scholen van belang werd geacht - en het vinden van kwalitatief sterke leerkrachten - waarvoor de verplichte hoofddoek soms een belemmering bleek. Tenslotte was ook de maatschappelijke context van invloed op de verandering in het hoofddoekbeleid; de maatschappelijke kritiek op de identiteit van de eerste islamitische scholen - waarvan het hoofddoekbeleid slechts een voorbeeld is - heeft de verandering mede ingegeven omdat islamitische basisscholen als volwaardige Nederlandse scholen willen worden gezien.

De politieke en publieke discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen gaat vooral over de kwaliteit van de scholen of de mate waarin zij bijdragen aan sociale integratie. Dat is bevreemdend, aangezien

derwijs concludeerde dat de school voldoende verbetering had getoond. De gemeente Amsterdam schortte in 2009 om dezelfde reden een subsidie op.

Overigens oordeelde de Raad van State later dat er onvoldoende grond was voor de maatregelen omdat scholen volgens artikel 23 van de grondwet een grote vrijheid hebben in het vaststellen van doelstellingen voor actief burgerschap en sociale integratie.

⁶ Ik wil hier voor de volledigheid toevoegen dat in deze studie één basisschool is gevonden waar het dragen van een hoofddoek ook anno 2018 verplicht is voor alle vrouwelijk personeel.

beide kwaliteiten als eis worden gesteld aan alle scholen, en als zodanig onderwerp zijn van periodieke controle door de Onderwijsinspectie. De bijdrage aan sociale integratie is bovendien niet alleen een eis van de overheid, maar ook vanuit de moslingemeenschap een belangrijke eis aan islamitische scholen. Een discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen zou daarom niet moeten gaan over de kwaliteit van de scholen of de mate waarin zij bijdragen aan sociale integratie. Die discussie zou zich moeten concentreren op de islamitische identiteit van scholen omdat daarin de eigenheid van de scholen besloten ligt.

Deze studie bestudeert hoe islamitische basisscholen hun identiteit vormgeven en hoe zij de religieuze (islamitische) identiteit en diverse maatschappelijke debatten, waaronder het integratiedebat, daarin afwegen. In hoeverre scholen wel of niet voldoen aan de integratie-eisen is nadrukkelijk niet de focus van het onderzoek. Wel zal de invloed van de scholen op de integratie van leerlingen ter sprake gekomen. Bovendien komt in dit onderzoek naar de identiteit van islamitische basisscholen ook zeker aan de orde in hoeverre zij zich daarin onderscheiden van andere basisscholen in Nederland. En dat onderscheid lijkt mij bovendien bijzonder relevant in de discussie over de wenselijkheid van islamitische basisscholen.

De onderlinge verscheidenheid onder islamitische basisscholen, de ontwikkeling die zij doormaakten, de veranderde onderwijswetgeving, de afnemende feitelijke negatieve berichtgeving en de onverminderde behoefte aan islamitisch onderwijs geven aanleiding om de vraag over de huidige relatie tussen de maatschappelijke context en de religieuze identiteit van islamitisch basisscholen aan de orde te stellen.

Om inzicht te krijgen in deze relatie binnen de schoolidentiteit en de krachten die daarbij een rol spelen, zijn leerkrachten en directieleden werkzaam op islamitische basisscholen in semigestructureerde interviews gevraagd naar hun opvattingen over de religieuze identiteit van de school en de manier waarop die zich verhoudt tot de maatschappelijke context. Met behulp van citaten uit de interviews geeft dit onderzoek inzicht in de alledaagse praktijk op islamitische scholen in Nederland. Om vervolgens te bezien of hier nu al dan niet sprake is van een unieke, typisch Nederlandse ontwikkeling, zullen deze inzichten geplaatst worden binnen het brede kader van identiteitsvorming van moslims in het Westen.

1.1 Concrete vraagstelling

De centrale onderzoeksvraag luidt:

Hoe verhoudt de religieuze identiteit van Nederlandse islamitische basisscholen zich tot de maatschappelijke context waarbinnen de scholen zich bevinden?

De centrale onderzoeksvraag is, naar aanleiding van theoretische overwegingen (zoals toegelicht in hoofdstuk 4), uitgewerkt in vijf subvragen:

- a) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor het toelatings- en benoemingsbeleid van kinderen en personeel?
- b) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de omgangsnormen en kledingcode?
- 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?
- d) Welke consequenties heeft de invulling van de religieuze identiteit van islamitische basisscholen voor de concrete invulling van onderwijs in bijvoorbeeld beeldende vorming, muziek, en seksuele voorlichting?
- 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?

1.2 Doel en relevantie van het onderzoek

1.2.1 Maatschappelijke relevantie

Rond de millenniumwisseling is de maatschappelijke zorg toegenomen.⁷ Die zorg treft specifiek moslimmigranten. Wat begon met politieke weer-

⁷ Han Entzinger en Edith Doureljijn, *De lat steeds hoger* (Assen 2008) 9.

stand in de jaren '90, is sinds de millenniumwisseling uitgegroeid tot een breed gedragen publiek debat over integratie. Binnen dat debat wordt de loyaliteit van migranten regelmatig in twijfel getrokken en staat de vraag centraal of de kloof tussen de identiteit van migranten en 'de Nederlandse identiteit' wel te overbruggen is.

De kloof tussen Nederlanders met en zonder migratieachtergrond is aanzienlijk, zeker wanneer het migratie uit hoofdzakelijk islamitische landen betreft omdat 'islam' als politieke bedreiging wordt ervaren.⁸ Een reflectie op de identiteit van islamitisch onderwijs raakt daarom niet uitsluitend aan de belangen van de scholen zelf, maar ook aan de bredere onderwerpen van integratie en migratie.

Het maatschappelijke en politieke debat over islamitisch onderwijs wordt veelal gevoerd met argumenten over vermeende anti-integratieve tendensen en gebrekkige onderwijskwaliteit.⁹ Zoals hierboven beschreven, zijn deze twee potentiële valkuilen voor iedere school in Nederland bij wet ondervangen; sinds augustus 2015 heeft de minister van Onderwijs de mogelijkheid gekregen een zwak presterende school te sluiten wanneer deze zichzelf binnen één jaar niet heeft kunnen verbeteren¹⁰ en scholen zijn sinds 2006 bij wet verplicht aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie.¹¹ Zoals gezegd zou de discussie over de wenselijkheid van islamitisch onderwijs moeten gaan over de islamitische identiteit van de scholen.

Islamitisch basisonderwijs bestaat op het moment van schrijven precies dertig jaar en er wordt al dertig jaar vooral 'over' hét islamitisch onderwijs gesproken. Daarmee wordt de enorme verscheidenheid binnen deze scholengroep miskent. Om te begrijpen wat het label 'islamitische school' echt

⁸ Ibid., 150.

⁹ Jaap Dronkers, 'Een pleidooi voor precisie', *S&D* 4 (2011) 50–56.

¹⁰ Inspectie van het Onderwijs, *Toezicht op zeer zwakke scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs* (Den Haag: Inspectie van het Onderwijs 2018) 14.

¹¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 'Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie', *Staatscourant* (2006) 13–18.

betekent, is een insiderperspectief vereist, om de verschillen in waarden, normen en gewoonten op de scholen te duiden.

In dit onderzoek is daarom gekozen de insiders uit het islamitische onderwijs aan het woord te laten. Door de observaties, ervaringen en opvattingen van leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden van islamitische basisscholen naar voren te brengen, wil dit onderzoek helpen begrijpen hoe islamitische basisscholen invulling geven aan de schoolidentiteit, welke krachten er spelen in de totstandkoming van schoolidentiteit en hoe die vervolgens op elkaar inwerken.

1.2.2 Relevantie voor het onderwijs

Nederland kent openbare basisscholen en bijzondere basisscholen. Bijzondere basisscholen baseren hun identiteit op basis van godsdienst, levensovertuiging of een visie op het onderwijs, zoals Montessori of Dalton. Openbare basisscholen worden bestuurd door de gemeente, bijzondere basisscholen door een vereniging of stichting. Beide vormen van onderwijs worden in Nederland gelijk gefinancierd. Artikel 23, de grondwettelijke vrijheid van onderwijs, vormt de basis voor het bestaan van bijzondere scholen. Dit artikel is een van de laatste restanten van de Nederlandse verzuiling. Net als een eeuw geleden verschijnen in moderne nieuwbouwwijken drie scholen naast elkaar; een protestantse, een katholieke en een openbare school. Anders dan een eeuw geleden is de leerlingpopulatie tegenwoordig vaak hoofdzakelijk seculier en zoeken scholen naar moderne en zinvolle manieren om vorm te geven aan hun identiteit. Veel scholen worstelen daarbij met een verschil tussen de *formele identiteit* op de gevel die de historische wortels van school of schoolstichting toont en in woord is vastgelegd, en de *werkelijk beleefde identiteit* in de dagelijkse praktijk op de school. Gesprekken over identiteit zijn binnen schoolstichtingen en binnen het team vaak netelige kwesties waarover steeds opnieuw wordt onderhandeld.¹²

De leerlingpopulatie van islamitische basisscholen is, net als die van vele katholieke en protestants-christelijke basisscholen heel divers. Hoewel

¹² Marike Faber, *Identity Dynamics at Play* (2012) 175, 201.

de leerlingpopulatie op islamitische basisscholen hoofdzakelijk uit moslims bestaat, is de verscheidenheid onder hen groot. Islamitische basisscholen zijn gewend een heel verscheidene schoolpopulatie aan de school verbonden te houden door continu interne discussies te voeren met alle partijen, waarna een beleidsbesluit wordt genomen. Die besluiten worden vervolgens zodanig gecommuniceerd dat alle partijen zich gekend blijven voelen. Dit is een intensief proces met een solide identiteitsbeleid als resultaat. De regelmaat waarmee identiteitsvraagstukken intern worden bediscussieerd is opvallend groter dan ik gewend ben op katholieke en protestants-christelijke basisscholen, waar de identiteit vaker een 'vast gegeven' is.

Islamitische basisscholen hebben bovendien jarenlange ervaring met het vinden van oplossingen voor spanning tussen de islamitische identiteit van hun leerlingen en de voornamelijk niet-islamitische Nederlands maatschappelijke context waarin de scholen zich bevinden. Niet-islamitische scholen met grote groepen moslims lopen tegen dezelfde spanningen aan, die zich zowel binnen als buiten de muren van de school afspelen.¹³ De oplossingen die islamitische basisscholen hebben gevonden om spanningen op te lossen kunnen *good practices* opleveren voor andere scholen, en wellicht zelfs voor de verdere integratieproblemen in de Nederlandse samenleving.

1.2.3 Wetenschappelijke relevantie

Onderzoek naar islamitische basisscholen is relatief schaars¹⁴ en dit weinige onderzoek heeft aan de identiteit van de scholen weinig aandacht besteed. Het richtte zich vooral op de kwaliteit van de scholen,¹⁵ en onder-

¹³ Sabine Wassenberg, *Kinderlogica: filosoferen op een multiculturele school* (Rotterdam: Lemniscaat 2017) o.a. 125-141; Margalith Kleijwegt, *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* (2016) 5-7, 39-41, 48-51.

¹⁴ Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?' 37 (2006) 201-223, aldaar 207.

¹⁵ Geert Driessen en Jeff Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit* (ITS 1999); Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2* (1999).

zocht of er sprake was van anti-integratieve tendensen in de scholen.¹⁶ Deze onderzoeken zijn voor dit onderzoek daarom slechts zijdelings relevant. Deze studie laat onderwijskwaliteit en integratie namelijk bewust buiten beschouwing en richt zich op de *identiteit* van islamitische basisscholen. Meer specifiek richt dit onderzoek zich op het spanningsveld waarbinnen de identiteit van de scholen vorm krijgt.

Aandacht voor de identiteit van islamitische (basis)scholen was er eerder in de onderzoeken van Shadid en Van Koningsveld (1992 en 1997), Driessen en Bezemer (1999) en Dumasy (2008).¹⁷ Shadid en Van Koningsveld bestudeerden in 1992 en 1997 beleids- en stichtingsstatuten van de 20, respectievelijk 29, bestaande islamitische basisscholen. Zij maakten op basis daarvan een methodologische tweedeling tussen Turks orthodox-soennitische scholen gericht op de Nederlandse samenleving en Marokkaans orthodox-soennitische scholen gericht op de islamitische samenleving. Ik mis in deze tweedeling aandacht voor de diversiteit van de schoolpopulatie die islamitische basisscholen eigen is.¹⁸ Verder werken Shadid en Van Koningsveld kort uit hoe het islamitische karakter doorwerkt in de godsdienstles, onderwijsinhoudelijke aspecten en de naleving van verschillende andere islamitische gedragsregels. Na 1992 en 1997 hebben Shadid en Van Koningsveld ook in 2006 de stand van zaken in het islamitisch onderwijs beschreven waarin de scheiding tussen seksen op de scholen, de kledingcode en het gebed als casus zijn uitgewerkt.¹⁹

¹⁶ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen nader onderzocht* (2003); Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs*; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie* (2002).

¹⁷ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, 'Islamic Primary Schools', in: *Islam in Dutch society: Current developments and future prospects* (Kampen: Kok Pharos 1992) 107–123; Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*; Edu Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen* (SWP 2008).

¹⁸ In de studie uit 1992 bestond nog een derde categorie van liberaal Turkse scholen, die in 1997 niet meer als apart type wordt genoemd.

¹⁹ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, 'Islamic Religious Education in the Netherlands', *European education* 38 (2006) 76–88.

Het werk van Driessen en Bezemer uit 1999 is vooral gericht op de kwaliteit van het onderwijs omdat onderwijsresultaten van islamitische basisscholen werden vergeleken met resultaten van scholen met vergelijkbare leerlingpopulaties en willekeurig controlescholen. Naast het kwalitatieve aspect zijn ook de achtergronden van de ouderpopulatie op islamitische scholen onderzocht. Op basis van diepte-interviews met zes directeuren van islamitische scholen is de invloed van de islamitische identiteit op verschillende thema's in kaart gebracht.

Het proefschrift van Dumasy uit 2008 behandelt 'kwaliteitsdilemma's' waar islamitische basisscholen mee worstelen. De methodiek van het onderzoek van Dumasy schiet echter zwaar te kort omdat hij een categorisering, die oorspronkelijk was gericht op salafistische jongeren, toepast op het islamitisch basisonderwijs. De ouder- en leerlingpopulatie van islamitische basisscholen is immers veel verscheidener dan alleen salafistische moslims. Dit is een fundamentele nuance die in het onderzoek van Dumasy ontbreekt.²⁰

Een element dat in alle drie de onderzoeken onvoldoende aandacht krijgt is de ontwikkeling die het islamitisch onderwijs doormaakte sinds de oprichting van de eerste scholen. Juist die ontwikkeling, in combinatie met de veranderde onderwijswetgeving en de meer optimistische berichtgeving is relevant bij bestudering van de relatie tussen de maatschappelijke context en de religieuze identiteit van islamitisch basisscholen.

Inmiddels is er meer belangstelling ontstaan naar de ontwikkelingsprocessen op islamitische basisscholen. Gelijktijdig met deze studie voerde ook Bahaeddin Budak binnen het islamitisch basisonderwijs een onderzoek uit. Het onderzoek van Budak is op het moment van schrijven nog gaande, maar wel kan reeds summier worden aangegeven op welke punten het zich onderscheidt van dit onderzoek. Ten eerste richt Budak zich meer op de historische ontwikkeling van het islamitisch basisonderwijs²¹, terwijl deze studie zich concentreert op het heden. Ten tweede hanteert het onderzoek

²⁰ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 138–142, 204–206.

²¹ Bahaeddin Budak, 'Vijftwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', in: *Tussen stemmen* (Amsterdam: Gopher 2013) 89–97.

van Budak bestuurders en directieleden als informatiebron, terwijl deze studie bewust het meeste gewicht geeft aan de stem van de leerkrachten op islamitische basisscholen vanuit de gedachte dat zij in de dagelijkse praktijk verantwoordelijk zijn voor de overdracht van de ideeën van school naar de kinderen. De identiteit van islamitische basisscholen zoals beschreven door Budak zal vanwege de focus meer zijn gericht op wat ik binnen deze studie de ‘formele identiteit’ noem. Dit onderzoek geeft inzicht in de ‘daadwerkelijk beleefde identiteit’.

Tenslotte is er nog een belangrijk, ofschoon moeilijk meetbaar verschil, namelijk tussen de personages van de onderzoekers: Budak is, als een van de oprichters van een islamitische school, zelf een duidelijke insider en bovendien nog steeds intensief betrokken bij het islamitisch onderwijs; zelf ben ik als niet-islamitische onderwijzeres op een niet-islamitische school aan te merken als een outsider. Daarentegen zijn zowel Budak als ik insiders op professioneel gebied: wij interviewden allebei onze collega’s, met dien verstande dat Budak zijn respondenten ook daadwerkelijk kende uit het verleden, waar in mijn geval alleen sprake was van een professionele collegialiteit met de respondenten omdat wij allen werkzaam in het onderwijs waren. Ik zou menen dat juist dit verschil in onze persoonlijkheden, achtergrond en wetenschappelijke aanpak bezien moet worden als complementair en zo bijdraagt tot een beter en alomvattender beeld van de identiteit van islamitische basisscholen in Nederland.

Ander onderzoek dat relevant is voor deze studie, zijn de vele onderzoeken naar de identiteit van christelijke scholen.²² De uitgangspunten voor de definiëring van een schoolidentiteit die in dergelijke onderzoeken worden gehanteerd²³, zijn niet direct te vertalen naar de context van de islamitische basisschool. Ten eerste speelt islam op alle islamitische basis-

²² Geurt van Hardeveld, *Bijzonder bekwaam: keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs* (CPS 2003).

²³ Joost Dupont, *Identiteit is kwaliteit* (Damon 2010); Faber, *Identity Dynamics at Play*; A. de Wolff, *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar omgeving* (Kok 2000).

scholen een grote rol in de dagelijkse praktijk, waar dat niet automatisch geldt voor bijvoorbeeld het christendom op alle christelijke scholen. Ten tweede kent islamitisch basisonderwijs een vermeende spanning tussen de maatschappelijke context enerzijds en de religieuze (islamitische) norm anderzijds.²⁴ Dit krachtenveld is niet aan de orde op andere bijzondere scholen, en daartoe is voor deze studie een aparte definitie van schoolidentiteit ontwikkeld (zie deel B).

1.3 Onderzoeksstrategie en opbouw van de dissertatie

Om inzicht te krijgen in het proces waarbinnen de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven, is gekozen voor een kwalitatief-empirische benadering. Het onderzoek valt uiteen in drie delen: een deel achtergrond (A), een beschrijving van de onderzoeksmethode (B) en een empirisch deel (C).

Deel A beschrijft de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland, geeft inzicht in de behoefte aan islamitisch onderwijs en beschrijft de diversiteit onder moslims in Nederland (hoofdstuk 2). Hoofdstuk 3 plaatst het Nederlandse onderwijsbestel in internationaal perspectief door de positie van onderwijs in islam in West-Europese landen te beschrijven en uitvoerig in te gaan op de situatie in België en Duitsland. Vervolgens wordt het wettelijke kader beschreven waarbinnen islamitische basisscholen in Nederland functioneren. Uit de internationale vergelijking wordt duidelijk dat het Nederlandse onderwijsbestel uniek is in de ruimte en autonomie die scholen krijgen in de invulling van het onderwijs dat zij willen aanbieden. De behoefte aan islamitisch onderwijs enerzijds en de Nederlandse autonomie door de vrijheid van onderwijs anderzijds, schetsen het vertrekpunt voor het kwalitatieve onderzoek.

In deel B wordt het theoretisch kader van het kwalitatieve onderzoek toegelicht, de aanpak van het onderzoek beschreven en is aandacht voor de kwaliteitsmaatregelen die zijn genomen om deze studie betrouwbaar te maken. Het empirische onderzoek bestaat uit de analyse van 75 interviews

²⁴ Wellicht is het proces van identiteitsvorming op islamitische scholen te vergelijken met dat van een orthodox joodse school of reformatorische basisschool.

die zijn afgenomen tussen april 2013 en september 2014 met leerkrachten, godsdienstleerkrachten en directieleden van 19 verschillende islamitische basisscholen. Via die interviews is het krachtenveld in kaart gebracht waarbinnen vorm wordt gegeven aan de identiteit van islamitische basisscholen.

Deel C presenteert de resultaten van het onderzoek en beschrijft met veel praktijkvoorbeelden welke spanning er door de respondenten wordt waargenomen tussen 'de religieuze identiteit van de school' en 'maatschappelijke context' en op welke manier die spanning wordt opgelost.

Hoofdstuk 7, tenslotte, bevat een samenvatting met antwoorden op de deelvragen en een conclusie van dit onderzoek. Daarnaast vindt u in dat hoofdstuk aanbevelingen voor beleid, het onderwijsveld en verder onderzoek.