



Universiteit Utrecht



‘Ik moet mijn hoofd altijd Nederlands doen.’

Een casestudie naar de bijdrage van het islamitisch basisonderwijs aan de
samengestelde identiteit van de leerlingen

Master: Multiculturalisme in Vergelijkend Perspectief
Algemene Sociale Wetenschappen
Universiteit Utrecht

Naam: Isabo Oesterholt
Studentnummer: 4258169
Begeleider UU: Jochem Thijs
Tweede lezer UU: Tobias Stark
Datum: Juli 2015

DANKWOORD

Met het schrijven van dit dankwoord verzet ik mijn gedachten van dat wat ik eigenlijk nog moet doen, namelijk het schrijven van mijn discussie. Studie ontwijkend gedrag noemen ze dat, maar laat ik het er maar van nemen want dit is een van de laatste keren dat het nog kan. Na een intensief jaar vol nieuwe ‘dingen’, zwoegen, leren, plezier en de nodige onzekerheden is dan eindelijk de tijd aangebroken dat ik mijn master afrond.

Allereerst wil graag de directeur van basisschool Al-Ummah, Evert Kozijn, bedanken voor zijn vertrouwen in het onderzoek en mij. Mijn dank gaat ook uit naar het team van Al-Ummah. Dankzij jullie voelde ik me welkom in een nieuwe wereld. Met name dank aan Saida, Selvi en Yunus, voor het mee kijken in jullie klas maar ook voor alle interessante en leerzame gesprekken. Ook aan Sevim dank, voor alle adressen, het printen, brieven vouwen en de gezelligheid! Daarnaast wil ik ook mijn dank uitspreken naar de leerlingen en oud leerlingen van Al-Ummah voor hun openheid en enthousiasme deel te nemen aan dit onderzoek. Jullie gaven invulling en betekenis aan de opgestelde vragen.

Zonder het enthousiasme van mijn begeleider Jochem Thijs had het afronden van mijn thesis een stuk langer geduurd. Met zenuwen zijn kamer in, gesprekken voerend in chaos maar uiteindelijk zijn kamer uit met een goed gevoel en een redelijke structuur. Bedankt voor alle handvatten en de intensieve begeleiding.

Stres is mijn tweede naam evenals ‘ik kan het niet’ bij deze bedankt lieve Charlotte, Melle en Tamara dat jullie mij in tijden van crisis altijd weer wisten op te lappen.

Als één na laatst wil ik graag Koning bedanken voor de allerlaatste check.

Tot slot wil ik mijn ouders, zusje en vriendinnen bedanken voor al het vertrouwen in mij en hun onvoorwaardelijke liefde!

Bij deze nogmaals dank!

Isabo

SAMENVATTING

Het islamitisch onderwijs is een veel besproken thema in zowel het politieke als maatschappelijke debat. Er worden heel wat aannames gedaan over deze vorm van onderwijs. Zo zou islamitisch onderwijs er voor zorgen dat de leerlingen niet integreren in de Nederlandse samenleving en zich terugtrekken in de eigen groep. Wat opvallend is, is dat hier nog geen onderzoek naar gedaan is. Dit onderzoek heeft dan ook een exploratief karakter en richt zich op de bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit van zowel leerlingen als oud leerlingen. Het is een casestudie bij Al-Ummah, de islamitische basisschool te Enschede waarin de onderzoeker drie weken participerende observaties heeft gedaan en 26 interviews heeft gehouden met zowel docenten als (oud)leerlingen. Hierdoor is het mogelijk om inzichten te krijgen in hoe leerlingen invulling en betekenis geven aan hun identiteit en de mogelijke invloed van het islamitisch onderwijs op deze identiteit.

Uit deze studie blijkt dat het islamitisch onderwijs kan bijdragen aan een samengestelde identiteit. De Nederlandse taal en de mate van taalbeheersing leveren een bijdrage aan de mate van identificatie met het 'Nederlands zijn', maar zorgt ook voor binding in de multi-etnische islamitische school. Het islamitisch onderwijs snijdt twee kanten. Enerzijds door het islamitisch-Nederlands kader dat wordt geboden op de school geeft Al-Ummah de leerlingen houvast en grenzen om de verschillende identiteiten samen te brengen. Hierdoor en door de ervaren veiligheid op de school blijkt dat leerlingen zich in mindere mate terugtrekken in de eigen groep wanneer zij in aanraking komen met discriminatie. Anderzijds zorgen de sterke identificatie met de moslimidentiteit en de veiligheid op de school ervoor dat er toch een bepaalde 'argwaan' is naar de buitenwereld.

Trefwoorden: islamitisch basisonderwijs, identiteit, identificatie, moslim kinderen

INTRODUCTIE

Ontstaan islamitisch onderwijs in Nederland

In de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw kwam er vanuit de islamitische gemeenschap een kritisch geluid op het onderwijs in Nederland. Met het oprichten van islamitisch onderwijs beoogde zij de onderwijsomgeving voor leerlingen met een moslim achtergrond te verbeteren en daarmee de leerprestaties te verhogen (Driessen, 2008, Merry & Driessen, 2014). In Nederland mogen scholen volgens artikel 23 van de grondwet op religieuze grondslag worden gesticht. Maar met het openen van de eerste islamitische basisschool in 1988 kwam er zowel in het politieke als in het maatschappelijke debat veel discussie over de wenselijkheid van deze vorm van onderwijs (Meijer, 2002; Driessen, 2008; van der Meij, 2010; Merry & Driessen, 2014). De kritiek vanuit de meerderheid die destijds werd gegeven, heerst in de huidige samenleving nog steeds. Deze kritiek is gericht op de assumptie dat door het islamitisch onderwijs integratie en emancipatie van de islamitische gemeenschap uitblijft in de Nederlandse samenleving (Vermeulen, 2007).

Het islamitisch onderwijs in hedendaags perspectief

Momenteel zijn er in Nederland ongeveer 45 islamitische basisscholen¹ en twee middelbare scholen (Merry & Driessen, 2014). Regelmatig wordt er onderzoek gedaan naar het islamitisch onderwijs in Nederland. Het opvallende is dat deze onderzoeken zich voornamelijk richten op de prestaties van de leerlingen en de evaluatie van het onderwijs. Door de negatieve aandacht omtrent de wanbesturen en de lage prestaties van het islamitisch onderwijs, welke breed worden uitgemeten in de media, is door het overkoepelende orgaan de Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO) besloten zich meer te gaan richten op de kwaliteit van het onderwijs dan op de kwantiteit. Dit houdt in dat ze zich niet richten op de uitbreiding van het aantal islamitische scholen in Nederland maar juist op de kwaliteit van de al bestaande scholen (Altuntas, 2008; Driessen, 2008). Dit werpt zijn vruchten af. Waar in 2003 de onderwijsinspectie concludeert dat leerlingen die islamitisch basisonderwijs volgen niet of nauwelijks verschillen van vergelijkbare 'zwarte-scholen', blijkt uit onderzoek van Merry en Driessen uit (2014) dat de kwaliteit van het islamitisch onderwijs is

¹ Voor het aantal islamitische scholen en het kwaliteitsniveaus van deze scholen zie: <http://www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2015/01/20150621-isbo-scholenmonitor.pdf>

gestegen en dat hiermee de leerprestaties van de leerlingen zijn verbeterd ten opzichte van ‘zwarte scholen’. Merry en Driessen (2014) verklaren de verbeterde prestaties uit het feit dat het islamitisch onderwijs aandacht besteed aan de gedeelde religieuze en culturele waarden en de extra investering vanuit de overheid.

In een recent artikel van het Algemeen Dagblad AD (2015) wordt gesteld dat er steeds meer kinderen naar het islamitisch onderwijs gaan. Abdelsadek Maas, directeur van de islamitische basisschool in Den Haag zegt in dit artikel dat ‘door het huidige klimaat in Nederland zoeken moslims elkaar steeds meer op. Als je een hoofddoek draagt, word je met de nek aangekeken. Op een islamitische school kunnen de kinderen zichzelf zijn’ (Broos & van Galen, 2015). Hoe dit ‘jezelf zijn’ zich uit en op welke wijze dit van invloed is op het leven van islamitische kinderen is onbekend. Hoewel de meeste onderzoeken zich richten op de kwaliteit van het islamitisch onderwijs, is er vanuit de overheid veel interesse naar de gevolgen van deze vorm van onderwijs voor het integratieproces. Zoals eerder aangegeven wordt islamitisch onderwijs vaak in één adem genoemd met belemmering van de integratie en aantasting van de sociale cohesie (Vermeulen, 2007). Dit blijkt niet uit het rapport ‘Islamitische scholen en sociale cohesie’ (2002). Daarin concludeert de onderwijsinspectie dat bijna alle scholen een open houding hebben naar de Nederlandse samenleving, dat er aandacht wordt besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind en dat het onderwijs in de Nederlandse taal er voor zorgt dat deze vorm van onderwijs de sociale cohesie in Nederland niet aantast. De basiswaarden op een islamitische basisschool zijn dus niet strijdig met de Nederlandse basiswaarden (Onderwijs Inspectie, 2002). Een beperking van dit onderzoek is dat er alleen is gekeken naar beleid. Dat wil zeggen dat er is gekeken naar de mate waarin aandacht wordt besteed aan religieuze aspecten in het onderwijs en of dit in verhouding staat tot de andere lessen. Ook wordt er gekeken in welke mate de school aandacht besteed aan een bepaald land van herkomst van de ouder, naar het toelatingsbeleid van leerlingen en het beleid omtrent de lessen in eigen taal.

De vraag die over het islamitisch onderwijs gesteld wordt in het publieke en politieke debat heeft betrekking op de integratie en de loyaliteit van de scholen en hun leerlingen. Het rapport van de Onderwijs Inspectie (2002) geeft hier in beperkte mate antwoord op. Namelijk gemeten is of er beleid is en welk beleid gevoerd wordt is maar de bijdrage van dit beleid is niet getoetst bij de leerlingen. Er is verder geen

onderzoek bekend met betrekking tot de integratie vanuit het perspectief van de leerlingen zelf. Wel is er veel wetenschappelijk onderzoek gedaan naar verschillende vormen van integratie en acculturatie, of wel het proces van leren en adapteren van een nieuwe cultuur (Berry, 1997; Nguyen & Benet- Martinez, 2013). In het huidige onderzoek zullen bestaande theorieën en bredere inzichten worden toegepast in relatie tot het islamitisch basisonderwijs.

Islamitische kinderen in Nederland hebben doorgaans te maken met drie identiteiten die misschien niet altijd even makkelijk samengaan. Ze voelen zich moslim maar hebben ook de Nederlandse nationaliteit en hebben veelal een andere etnische achtergrond. Het is dus belangrijk om te kijken hoe het islamitisch onderwijs bijdraagt aan de vorming van een samengestelde identiteit. In het huidige onderzoek gebeurt dit door middel van interviews met (oud)leerlingen van de islamitische basisschool Al-Ummah te Enschede. Omdat er nog weinig bekend is over de bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit van leerlingen, heeft dit onderzoek een exploratief karakter waarbij met name de leerlingen zelf aan het woord komen. Het is van belang te kijken naar hoe individuen invulling geven aan verschillende identiteiten.

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is dan ook om aan de hand van de casus Al-Ummah te bestuderen hoe islamitisch basisonderwijs bij kan dragen aan de samengestelde identiteit van leerlingen. Dit wordt gedaan vanuit het perspectief van (oud)leerlingen zelf.

Het is van belang deze groep, waar zo veel over gesproken wordt, zelf aan het woord te laten en stil te staan bij de betekenis en invulling die zij zelf geven aan hun identiteit en de mogelijke invloed van islamitisch onderwijs daarop. Om een zo volledig mogelijk beeld te kunnen geven is er in dit onderzoek gekeken naar zowel huidige leerlingen als oud-leerlingen. De centrale vraagstelling luidt dan ook: *Hoe draagt het islamitisch onderwijs in het geval van Al-Ummah bij aan een samengestelde identiteit van de leerlingen?*

Om een duidelijk en volledig beeld te krijgen en antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag zijn er vier deelvragen opgesteld: (1) *Hoe geven leerlingen van Al-Ummah invulling aan hun samengestelde identiteit?* (2) *Hoe zien de leerlingen van*

AL-Ummah het islamitisch onderwijs en hoe draagt dit bij aan de samengestelde identiteit? (3) Hoe wordt er op Al-Ummah invulling gegeven aan de samengestelde identiteit van de leerlingen in de lessen? (4) Hoe kijken oud-leerlingen van Al-Ummah terug op het islamitisch basisonderwijs met betrekking tot de samengestelde identiteit en wat heeft het hen gebracht?

Dit onderzoek tracht meer inzicht te geven in de (mogelijke) bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit van de (oud)leerlingen. Dit is van belang omdat het islamitisch onderwijs in Nederland een van de belangrijkste voorbeelden is van multicultureel beleid. De uitkomsten van dit onderzoek zijn zowel op politiek als maatschappelijk niveau van belang. Dit om het beleid met betrekking tot islamitisch onderwijs mogelijk te herzien en de beeldvorming omtrent het islamitisch onderwijs mogelijk accurater wordt. Al met al zouden de resultaten richtlijnen op kunnen leveren voor de ingewikkelde vraag hoe we in Nederland met diversiteit om zouden moeten gaan.

THEORETISCH KADER

Identiteit en identificatie

Identiteit en identificatie zijn veel besproken thema's in de wetenschap (Verkuyten, 2010). Lange tijd is gedacht dat identiteit een vaststaand iets is. Echter is identiteit een dynamisch proces dat wordt gevormd in samenspel tot 'de ander' (Verkuyten, 1999, 2010). Een individu kan tot meerdere sociale groepen behoren en zich daardoor met verschillende groepen tegelijkertijd identificeren (Tajfel & Turner, 2004). Een sociale identiteit is het bewust zijn van een individu dat hij tot een bepaalde groep behoort en identificatie de mate waarin een individu zichzelf beschouwt als lid van een groep (Tajfel, 1981; Brown, 2000; Verkuyten, 1999, 2010).

Groepsprocessen zijn van invloed op de sociale identiteit. Maar de invloed van deze processen wordt bepaald door de mate van identificatie met de desbetreffende groep (Ellemers, Spears & Doosje, 2002). Verkuyten (2010) beschrijft vier aspecten die van belang zijn bij de ontwikkeling van een sociale identiteit. Het eerste aspect is *zelfcategorisering* dit betekent dat een individu zichzelf indeelt in een bepaalde groep. Het tweede aspect geeft *het belang* weer dat een individu toeschrijft aan die groep door middel van een bepaalde rangorde of eigen invulling. Daarnaast spelen gevoelens van *waardering*, *eenheid* en *verbondenheid* een rol. Dit krijgt vorm door trots en het positief waarderen van eigen identiteit, maar ook stigmatisering door derden. De eenheid en verbondenheid wordt getypeerd door loyaliteit. Het toebehoren tot een sociale identiteit maakt dat mensen behoren tot een in-group en er automatisch een out-group ontstaat. Termen als 'wij' en 'zij' worden gebruikt om de grenzen tussen de in-group en de out-group te definiëren (Brown, 2000; Tajfel & Turner, 2004; Verkuyten, 1999; 2010).

Stigmatisering van een groep kan leiden tot uitsluiting en discriminatie en dit kan gevolgen hebben voor de identiteitsontwikkeling van mensen (Verkuyten, 2010, Elashi et.al. 2010). Bovendien hebben negatieve stereotypingen effect op hoe een individu behorend tot deze groep, de in-group en de out-group beoordeelt (Brown, 2000; Tajfel & Turner, 2004; Verkuyten, 2010). Er kan door groepen op een aantal manieren gereageerd worden op negatieve stereotypering. Zo kan het individu de positieve kanten van de eigen groep juist benadrukken, of juist de out-group positiever gaan beoordelen (Pettigrew & Tropp, 2004). Wanneer een individu zich onzeker voelt over zijn sociale identiteit zal hij zich meer identificeren met de eigen

groep. Dit omdat er dan de behoefte ontstaat om duidelijke groepsgrenzen te bepalen en de homogeniteit binnen de groep te versterken (Hogg, Sherman, Dierselhuis, Maitner, & Moffitt, 2006; Verkuyten, 2007).

Het idee heeft lange tijd geheerst dat wanneer mensen zich sterk identificeren met de eigen groep ze meer afstand nemen van andere groepen (Verkuyten, 2010). Het hebben van een samengestelde identiteit spreekt dit echter tegen. Een samengestelde identiteit verwijst naar individuen die te maken hebben met twee of meer groepsbindingen (Verkuyten, 2010; Nguyen & Benet-Martinez, 2013). Zij definiëren zichzelf bijvoorbeeld als Turks-Nederlands of Marokkaans-Nederlandse Moslim. Welke deelidentiteit het meest wordt aangesproken hangt af van de context waar het individu zich in bevindt (Verkuyten, 1999; 2010). In dit onderzoek zal er gesproken worden over een samengestelde identiteit en wordt er gekeken naar de nationale, etnische en religieuze identificatie van de leerlingen en oud leerlingen.

Integratie, loyaliteit en moslim zijn in Nederland

Het hebben van een samengestelde identiteit wordt veelal in verband gebracht met acculturatie. Acculturatie wordt omschreven als het leren en adapteren van een nieuwe cultuur (Berry, 1997; Nguyen & Benet-Martinez, 2013). Berry (1997) beschrijft vier acculturatie strategieën die een individu kan toepassen. *Integratie* wordt beschreven als zich voegen naar beide culturen. *Assimilatie* is het aanpassen aan de dominante cultuur en de eigen cultuur daarbij wegcijferen. Het tegenovergestelde van assimilatie is *segregatie* in termen van zich voegen naar de eigen etnische, culturele groep en het afwijzen van de meerderheid. Als laatste strategie is er *marginalisatie*, waarbij zowel de dominante als de eigen cultuur wordt afgewezen.

Wanneer een individu zich moet voegen binnen een dominante cultuur komt daar veelal angst en onzekerheid bij kijken (Verkuyten, 2010). Verkuyten (2010) beschrijft dan ook dat de vier acculturatie strategieën verschillende uitwerkingen hebben op het psychologisch welzijn van een individu. Gesteld kan worden dat integratie de meest wenselijke strategie is, omdat het individu dan een groter aanpassings- en inlevingsvermogen heeft doordat hij zich zowel identificeert met de dominante cultuur als met de etnische cultuur en hierdoor minder stres en angst ervaart (Verkuyten, 1999; Verkuyten, 2010; Nguyen & Benet-Martinez, 2013). Het

hebben van een sterke en positieve etnische identiteit zal leiden tot betere integratie van minderheden in de Nederlandse samenleving (Verkuyten, 2010).

Zoals hierboven besproken heeft een individu verschillende sociale identiteiten. Wie, wat en wanneer een individu iets is kan gekoppeld worden aan loyaliteit (Verkuyten, 2010). Voor minderheidsgroeperingen is het een zoektocht om de verschillende deelidentiteiten 'harmonieus' samen te laten gaan. Er is veel onderzoek gedaan bij adolescenten en volwassenen met betrekking tot de samengestelde identiteit en daarmee de (dis)identificatie met de religieuze, etnische en nationale groepen (Verkuyten, 1999; 2007; 2010; Verkuyten & Yildiz, 2007; Elashi, Mills & Grant, 2010; Nguyen & Benet-Martinez, 2013). Zo is uit onderzoek van Verkuyten, Thijs en Stevens (2012) naar de deelidentiteiten van Marokkaanse adolescenten in Nederland en hun ouders gebleken dat deze adolescenten zich minder sterk identificeren met hun etnische en religieuze achtergrond dan hun ouders, maar zich juist sterker Nederlander voelen. Tegelijkertijd hielden zowel hun religieuze als hun etnische identificatie gematigd negatief verband met hun nationale identificatie. Dit resultaat wijst uit dat het voor moslim jongeren soms moeilijk is hun religieuze en nationale identificatie met elkaar te combineren (Verkuyten et al., 2013). Wat opvalt is dat er nog weinig tot geen onderzoek gedaan is naar het belang van de religieuze identiteit bij kinderen.

Ondanks de heterogeniteit binnen de moslimgemeenschap is er binnen deze gemeenschap een sterke identificatie met het moslim zijn (Maliepaard & Gijsberts, 2012; Voas & Fleishmann, 2012). Koopmans, Satham, Giugni & Passy (2005) stellen dat dit voortkomt uit de collectiviteit en de publieke uitingen van het Islamitische geloof. Veel religieuze uitingen worden beoefend in en rondom de moskee. Al geruime tijd is het discours omtrent de Islam en het moslim zijn negatief. Maliepaard en Gijsberts (2012) stellen zelfs dat de moslim-identiteit bestaat uit de omgang met vooroordelen en stigma's die voornamelijk gericht zijn op de vermeende cultuurbotsing tussen Islam en de Nederlandse samenleving. Door discriminatie en stigmatisering zou het kunnen zijn dat de leerlingen zich niet of minder identificeren met het Nederlander zijn. Bovendien heerst er in Europa een sterk nationaal besef dat volgens sommigen gebaseerd is op Joods-Christelijke traditie en secularisme (Verkuyten & Yildiz, 2007). Het nationaal bewust zijn is geworteld in een gedeelde geschiedenis (Anderson, 2006). Het is moeilijk voor een moslim van allochtone

afkomst hier aanspraak op te doen. Dit omdat zij deze geschiedenis niet delen en daarom beperkt worden in het zich toe-eigenen van een nationale identiteit.

Taal als markering van identiteit

Uit onderzoek blijkt dat de beheersing van de Nederlandse taal onder kinderen op zwarte scholen significant lager is dan onder kinderen die naar een witte of gemengde school gaan (Gijsberts & Dagevos, 2005). De lage taalprestaties van kinderen op zwarte scholen wordt veelal verklaard door het lage opleidingsniveau van de ouders (Gijsberts & Dagevos, 2005).

De achterstand van taal kan op verschillende manieren worden verklaard binnen het islamitisch basisonderwijs. Wanneer taal als prestatie benaderd wordt, kan dit worden bekeken vanuit het culturele en linguïstische kapitaal, ofwel de hulpbronnen waarover ouders en kinderen beschikken (Bourdieu & Passeron, 1977; zoals beschreven in Driessen, 2008). Er kan gesteld worden dat autochtone kinderen over het algemeen een hogere sociaal economische status hebben in vergelijking met allochtone kinderen. Daardoor hebben autochtone kinderen veelal meer toegang tot hulpbronnen dan allochtone kinderen. Op een islamitische basisschool zijn kinderen veelal van allochtone afkomst. Dit maakt dat zij nauwelijks gebruik kunnen maken van elkaars hulpbronnen. Tevens wordt het gebrek aan contact met autochtone Nederlanders benoemd als belemmering van het leren van de Nederlandse taal (Gijsberst & Dagevos, 2005; Driessen, 2008).

Echter wanneer we taal bekijken als afbakening van de eigen identiteit, krijgt taal een heel ander perspectief. Taal kan namelijk gebruikt worden bij etnische identificatie (Verkuyten, 1999). Uit een longitudinaal onderzoek van Geerlings, Verkuyten & Thijs (2014) naar de relatie tussen etnische identificatie en taalvoorkeur onder adolescenten in de Verenigde Staten komt de enorme complexiteit van taal en identificatie naar voren. Taalgebruik en het spreken van de moedertaal met anderen, kan de eigen etnische en culturele identiteit versterken (Verkuyten, 2010; Geerlings, Verkuyten & Thijs, 2014).

Theoretische verwachtingen met betrekking tot islamitischonderwijs

Hoewel het huidige onderzoek exploratief is kunnen er mogelijk toch tegengestelde verwachtingen worden geformuleerd. Uit het onderzoek van Driessen (2008) blijkt dat de keuze van ouders voor het islamitisch basisonderwijs leidt tot een gevoel van

gemeenschap met gedeelde waarden en sterke sociale banden. Het zou kunnen zijn dat het ‘veilige en het gemeenschappelijke’ van deze vorm van basisonderwijs, namelijk religie, er voor zorgt dat kinderen de kans krijgen een sterke en positieve religieuze identiteit op te bouwen. Hierdoor worden ze later zelfbewuster, stabiel en opener ten aanzien van de samenleving omdat er minder onzekerheid is over de eigen identiteit (Verkuyten, 2010). Islamitisch basisonderwijs zou dan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een sterke samengestelde identiteit.

Mogelijk kan de bijdrage van het islamitisch onderwijs ook de andere kant op werken. Segregatie in termen van, voegen naar de eigen identiteit en het afwijzen van de identiteit van de meerderheid (Berry 1997) zou als strategie kunnen worden toegepast door leerlingen en oud leerlingen van een islamitische basisschool. Hierin speelt contact met autochtone kinderen een belangrijke rol. Uit onderzoek blijkt dat hoe religieuzer een individu is hoe meer vooroordelen deze heeft (Scheepers, Gijsberts, & Hello, 2002). Uit de meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) omtrent de contacttheorie kan opgemaakt worden dat intensief contact vooroordelen naar een andere groep reduceert en dat een individu hierdoor in staat wordt gesteld zich te identificeren met de desbetreffende groep. Zo is bijvoorbeeld uit Amerikaans onderzoek op een islamitische school gebleken dat leerlingen positiever zijn ten aanzien van hun in-group (moslims) dan hun out-group (niet moslims) (Elashi et al, 2010). Het gebrek aan contact met niet-moslims op school zorgt mogelijk voor minder positieve oordelen naar autochtone niet-Islamitische Nederlanders. Er zijn maar weinig islamitische scholen in Nederland waardoor de islamitische basisscholen die er zijn veelal als regioschool functioneren (Driessen, 2008). Doordat een islamitische basisschool veelal een zwarte school is en geen autochtone leerlingen heeft, zou het kunnen zijn dat dit effect heeft op de mate waarin de leerling zichzelf als Nederlander beschouwt. Het islamitisch onderwijs zorgt dan juist voor een gebrekkige samengestelde identiteit. Maar er is wel het voordeel dat de kinderen niet of weinig in aanraking komen met discriminatie en stigmatisering door het relatief homogene en veilige onderwijsklimaat (Elashi et al, 2010).

Wat betreft taal kunnen ook verschillende verwachtingen worden opgesteld. Doordat er binnen het islamitisch basisonderwijs geen autochtone kinderen zijn, zou het kunnen zijn dat kinderen veelal buiten de lessen om in hun moedertaal spreken. Dit zou

kunnen leiden tot een sterke identificatie met de etnische achtergrond. Gevolg kan zijn dat dit leidt tot een zwakke samengestelde identiteit.

Het is echter ook mogelijk dat de etnische diversiteit binnen scholen het noodzakelijker maakt dat er Nederlands wordt gesproken. Uit het rapport van de Onderwijsinspectie (2002) blijkt dat de Nederlandse taal gezien wordt als een invloedrijke hulpbron bij islamitische basisscholen om de sociale cohesie met de samenleving te bevorderen. De invloed hiervan op leerlingen is niet specifiek onderzocht, omdat het rapport zich voornamelijk heeft gericht op het beleid. Het zou kunnen zijn dat door het spreken van de Nederlandse taal op school de leerlingen zich meer identificeren met het Nederlands zijn wat van positieve invloed de samengestelde identiteit.

In Nederland zijn er momenteel maar twee islamitische middelbare scholen. De kans is daardoor groot dat kinderen van het islamitisch basisonderwijs na hun basisschool naar het openbaar middelbaar onderwijs gaan. Het is daarom van belang om in dit huidige onderzoek te kijken hoe oud leerlingen terug kijken op en betekenis geven aan de stap van het ‘veilige’ islamitische basisonderwijs naar het middelbaar onderwijs, in de realiteit van diversiteit en verscheidenheid. Het zou kunnen zijn de deze leerlingen op het middelbaar onderwijs te maken hebben gehad met stigmatisering en discriminatie, wat er toe heeft geleid dat zij zich meer hebben terug getrokken binnen hun eigen etnische of religieuze groep. In dat geval zou het islamitisch onderwijs de samengestelde identiteit kunnen beperken (Verkuyten, 1990; 2010).

METHODIEK

Doordat er nog weinig wetenschappelijke kennis is over de bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit van de leerlingen, heeft deze studie een exploratief karakter. Er is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Een van de kenmerken van kwalitatief onderzoek is dat er invulling en betekenis kan worden gegeven door de participanten aan bestaande sociale structuren (Boeije, 2014).

Dit onderzoek betreft een casestudie waarbij de onderzoeker drie weken onderzoek heeft gedaan bij de islamitische basisschool Al-Ummah. De onderzoeker heeft geparticipeerd op de school en hierdoor de unieke mogelijkheid gekregen te observeren en te duiden wat er gebeurt op het islamitisch basisonderwijs. In deze periode zijn er interviews afgenomen met (oud)leerlingen en docenten. Ook hebben er participerende observaties plaatsgevonden in de klassen 1, 2, 7 en 8 op het schoolplein en in de lerarenkamer. Op deze manier heeft er triangulatie plaatsgevonden. Dit omdat er meerdere meetinstrumenten zijn toegepast om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen (Boeije, 2014). Er wordt dus zowel binnen de klas als daarbuiten onderzocht wat zich afspeelt op deze islamitische basisschool.

Steekproef

De steekproef bestaat uit leerlingen van groep 7 en 8, docenten en oud leerlingen van basisschool Al- Ummah. Al- Ummah is een Islamitische basisschool gelegen in Enschede provincie Overijssel en telt ongeveer 180 leerlingen. De islamitische grondslag van de school uit zich in een aantal specifieke aspecten. Op Al-Ummah krijgen alle leerlingen één uur godsdienstles en één uur koranles in de week. De godsdienstles is gebaseerd op een bestaande lesmethode en wordt gegeven met behulp van werkboeken. Tijdens deze lessen wordt er gesproken over het geloof en de regels van het geloof. De koranlessen bestaan uit het opzeggen van Soera's en Hadith in het Arabisch. De inhoud van deze verzen wordt besproken in het Nederlands. Er wordt dan ook zowel gebruik gemaakt van een Nederlandse Koran als Arabische Koran. Zoals eerder aangegeven worden de islamitische feestdagen gevierd, wordt er in de ochtend gebeden en is er voor de bovenbouw aan het eind van middag 'het middag gebed'; dit vindt plaats in een aparte zaal ook is het dragen van de hoofddoek voor meisjes vanaf groep 6 verplicht. Sinds een jaar maakt Al-Ummah ook gebruik van de

nieuwe les methode 'De vreedzame school'. Deze methode is gericht op de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerling. Al-Ummah is de enige islamitische basisschool in de regio. Hierdoor komen de leerlingen niet alleen uit Enschede, maar ook uit de omliggende gemeenten naar deze school. Al-Ummah is een onderdeel van de Stichting voor Islamitisch onderwijs Midden en Oost Nederland SIMON waar nog negen andere scholen op islamitische grondslag onder vallen.

De docenten zijn geselecteerd middels een *theoretische steekproef*. Er is gekozen voor de bovenbouw docenten omdat zij les geven aan de leerlingen die geïnterviewd zijn en bovendien is er gekeken naar de etnische achtergrond van de docenten. Een docent is van autochtone afkomst en een docent van allochtone afkomst. Daarnaast zijn er acht interviews afgenomen bij de leerlingen van groep 7 en zestien interviews bij de leerlingen van groep 8. Er is gekozen voor de leerlingen van groep 7 en 8 met de aanname dat zij hun visie beter kunnen verwoorden. Ook de leerlingen zijn geselecteerd middels een *theoretische steekproef* op basis van geslacht, etniciteit en karaktereigenschappen, introvert en extrovert. Uit groep 7 zijn er vier meisjes en vier jongens geïnterviewd in de leeftijd van tien tot twaalf. Uit groep 8 zijn er negen meisjes en 7 jongens geïnterviewd van elf en twaalf jaar. Alle geïnterviewde leerlingen zijn in Nederland geboren. Van negentien leerlingen zijn de ouders in het land van herkomst geboren, van de overige vijf leerlingen is één ouder geboren in Nederland. Het aantal interviews is gebaseerd op basis van verzadiging.

Van de vier oud-leerlingen was één mannelijke respondent de overige respondenten waren vrouwen. De ouders van de oud-leerlingen zijn allemaal in Turkije geboren, één ouder is in Nederland geboren maar van Turkse afkomst. De respondenten zijn geworven aan de hand van een lijst die de school heeft opgesteld. Deze lijst bestond uit alle oud-leerlingen van Al-Ummah hierin stond naam, leeftijd en adres veelal van het ouderlijk huis. De oud-leerlingen van Al-Ummah zijn geselecteerd op leeftijd van 18 tot 25 jaar. Er zijn 66 brieven verstuurd, uiteindelijk heeft één leerling gereageerd. De andere drie leerlingen zijn geworven middels een *sneeuwbal steekproef*.

Data verzameling

Voor de data verzameling van dit onderzoek is er gebruik gemaakt van data triangulatie om zo de validiteit van het onderzoek te vergroten. De data bestaat uit

semi gestructureerde face tot face interviews met 24 leerlingen van groep 7 en 8² en vier oud-leerlingen³. Daarnaast zijn er *observaties* gedaan waarbij de onderzoeker in de rol van pleinwacht is gestapt en observaties heeft gedaan in de groepen 1 en 2, 7 en 8 als klasse assistent. Tijdens deze observaties zijn er veel informele gesprekken gevoerd met leerlingen en docenten waar handmatig aantekeningen van zijn gemaakt. Deze zijn later meegenomen in de analyse. Met twee docenten van Al-Ummah zijn *open interviews* gehouden. Deze vonden plaats op de school in een aparte ruimte. De interviews met de oud leerlingen vonden plaats bij Al-Ummah of op Saxion Hogeschool om een zo neutraal mogelijk terrein te creëren.

Aangezien de leerlingen minderjarig zijn, is er een passieve bezwaarbrieven gestuurd naar de ouders van de leerlingen van groep 7 en 8. Daarin stond een korte omschrijving van het onderzoek en een aantal voorbeeldvragen. Als ouders bezwaar hadden dat hun kind zou deelnemen aan het onderzoek konden zij dit aangeven. Geen enkele ouder heeft bezwaar aangetekend.

In groep zeven heeft de onderzoeker zes dagen een *participerende observatie* gedaan. De onderzoeker introduceerde zich eerst in de klas. De leerlingen van groep 7 waren erg verlegen en terughoudend. Om de betrouwbaarheid van de antwoorden te vergroten is er voor gekozen een dag langer in de klas te blijven. Zo kreeg de onderzoeker de kans om met de groep te knutselen waardoor de leerlingen meer vertrouwen kregen in de onderzoeker.

In groep 8 heeft de onderzoeker vijf dagen een *participerende observatie* gedaan. De onderzoeker stelde zich voor tijdens het kringgesprek en de leerlingen gaven aan enthousiast te zijn over de participatie. Vanwege dit enthousiasme heeft de onderzoeker besloten om meer leerlingen van groep 8 te interviewen om zo veel mogelijk leerlingen de kans te geven deel te nemen aan het onderzoek. Twaalf interviews zijn afgenomen in een aparte ruimte in de school. Door het volle week schema van groep 8 zijn de laatste vier interviews afgenomen buiten tijdens een boerderij bezoek.

Aan de hand van de deelvragen zullen de verschillende thema's van de interviews worden besproken evenals de aspecten die de onderzoeker heeft meegenomen tijdens de observaties. Bij het beantwoorden van deelvraag 1, *Hoe geven leerlingen van Al-*

² Voor het interview met de leerlingen van groep 7 en 8 zie bijlage 1 en 2

³ Voor het in interview met de oud-leerlingen zie bijlage 3

Ummah invulling aan hun samengestelde identiteit? is gebruik gemaakt van drie thema's. Namelijk, de verschillende identiteiten van de leerling, taal als mogelijke afbakening van de identiteit en tot slot de feestdagen die gevierd worden. Er wordt gevraagd naar de gevierde feestdagen om meer duiding te geven aan de participatie in de Nederlandse samenleving en de binding met het Nederlands zijn van de leerlingen. Deelvraag 2, *Hoe zien de leerlingen van Al-Ummah het islamitisch onderwijs en hoe draagt dit bij aan de samengestelde identiteit?* besloeg twee thema's, namelijk de invulling die de leerlingen gaven aan het belang van de school en de ervaren discriminatie. Ervaren discriminatie is gemeten door de leerlingen te vragen of er wel eens iets vervelends over hen of tegen hen is gezegd, zowel op school als buiten school. Bij het beantwoorden van deelvraag 3, *Hoe wordt er op Al-Ummah invulling gegeven aan de samengestelde identiteit van de leerlingen in de lessen?* is gebruik gemaakt van zowel observaties als interview materiaal. In het interview werd expliciet gevraagd naar hoe de docenten invulling geven aan de verschillende identiteiten van de leerlingen. Tijdens de observaties in de lessen werd op de volgende aspecten gelet, de taal, de invulling van de verschillende lessen en de respons van de leerlingen hierop.

De laatste deelvraag, *Hoe kijken oud-leerlingen van Al-Ummah terug op het islamitisch basisonderwijs met betrekking tot de samengestelde identiteit en wat heeft het hen gebracht?* is beantwoord door gebruik te maken van vier thema's bestaande de verschillende identiteiten, ervaringen met de school, de overgang van basisschool naar middelbaar onderwijs en de rol van taal.

Binnen dit onderzoek zijn verschillende *member checks* uitgevoerd. Boeije (2014) beschrijft een *member check* als een mogelijkheid voor de onderzoeker de gegevens te controleren en de betrouwbaarheid van de data te vergroten. Member checks vonden plaats tijdens de interviews door antwoorden te herhalen en te verifiëren bij de participant maar ook door de antwoorden van leerlingen voor te leggen bij docenten en oud-leerlingen. Doordat de interviews op verschillende momenten plaatsvonden was het mogelijk vragen toe te voegen aan het interview en antwoorden van de leerlingen toe te passen en te gebruiken in het interview met de oud-leerlingen en docenten. Door deze cyclus wordt de data van meerdere invalshoeken belicht en telkens weer aangevuld. Tot slot zijn er twee presentaties gegeven. Een presentatie bij de leerlingen van groep 7 en 8 waarbij de leerlingen de mogelijkheid geboden werd aanvullingen te doen of verbeteringen aan te brengen.

Daarnaast heeft de onderzoeker een presentatie gegeven op een studiedag voor het gehele team van Al-Ummah.

Data analyse

De interviews met de (oud)leerlingen en docenten zijn opgenomen met een memorecorder en daarna getranscribeerd. De interviews met de docenten zijn samengevat. Omdat een samenvatting een interpretatie is van de onderzoeker zijn deze per mail opgestuurd naar de docent om de antwoorden te controleren en de betrouwbaarheid te vergroten. Vervolgens zijn de interviews handmatig geanalyseerd. Dit door de interviews eerst op te delen in thema's (Boeije, 2014). De data is op aanvraag beschikbaar bij de onderzoeker.

Om inzicht te krijgen in de relaties tussen de thema's is er gebruik gemaakt van een *matrix*. Boeije (2014) Beschrijft dat door gebruik te maken van een matrix het mogelijk is structuren en verbanden te leggen in een relatief homogene dataverzameling.

De matrix van de (oud)leerlingen is opgesteld aan de hand van de verschillende thema's. In totaal zijn er negen thema's opgesteld bestaande uit, *het vieren van feestdagen, het Nederlander zijn, de etnische afkomst, het Moslim zijn, perspectief Islam, belang van het islamitisch onderwijs en de overgang, ervaren discriminatie, attitude naar de buitenwereld, culturele overeenkomsten en verschillen en belang van veiligheid bij de identiteit*. Per respondent is de matrix ingevuld met relevante citaten en codes die het de verschillende thema's duiden.

De matrix die is opgesteld aan de hand van de interviews met de docenten bestond uit zes thema's. Dit zijn de volgende, *Nederlands zijn, etnische afkomst, religie, de binnen en buiten wereld, discriminatie en de veranderingen op de school*. Ook in deze matrix zijn er per respondent relevante citaten en codes toegevoegd die de verschillende thema's trachten te duiden. In deze matrix zijn ook middels dezelfde thema's de verschillende observaties van de onderzoeker toegepast.

Tijdens de data analyse is er gebruik gemaakt van memo's. In een memo verantwoord de onderzoeker zijn keuzes met betrekking tot de data analyse (Boeije, 2014). De memo's in dit onderzoek bestaan uit Word bestanden waarin de onderzoeker de gelegde verbanden en observaties nader beschrijft.

RESULTATEN

DEELVRAAG 1

Hoe geven leerlingen van Al-Ummah invulling aan hun samengestelde identiteit?

Tijdens de interviews is expliciet gevraagd of de leerling zichzelf ‘Nederlands’ vindt en of hij/zij zich verbonden voelt met de ‘etnische achtergrond’. Daarnaast is gevraagd hoe de respondent invulling geeft aan de verschillende identiteiten. Dit is gedaan door te vragen naar wat de leerling leuk vindt aan het ‘Nederlander zijn’ en de etnische achtergrond. Ook is de binding met Nederland gemeten door te vragen naar de ‘gevierde’ feestdagen.

Invulling van het ‘Nederlands zijn’

Uit de resultaten is gebleken dat op twee leerlingen na iedere leerling zichzelf een Nederlander vindt. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen twee groepen. De helft van de leerlingen refereert direct en spontaan bij de vraag ‘vind jij jezelf bijvoorbeeld Turks’ aan het Nederlander zijn.

‘Turkije is een mooi gebied maar Nederland, ja in Nederland voel ik me thuis’. Groep 7 – Interview 5

‘Helpt Nederlands en helpt Turks, want ik ben in Nederland geboren, maar mijn afkomst is Turks’. Groep 7 – Interview 6

Voor deze leerlingen is het duidelijk belangrijk expliciet aan te geven dat hun etnische identiteit het Nederlanderschap niet uitsluit. Soms is er zelfs sprake van een verdedigende houding.

‘Ik heb een Nederlands paspoort dus ik voel mijzelf ook een Nederlander net als anderen. Ik vind het eigenlijk niet fijn dat anderen, dat de Nederlander, of nou ja anderen kritiek hebben op ons geloof. Iedereen hier heeft een Nederlands paspoort dus zij moeten ook gewoon behandeld worden als Nederlanders. Maar zelf praat ik wel Marokkaans thuis met de familie maar ik praat ook weer Nederlands dus’. Groep 8 – Interview 6

De andere leerlingen geven ook aan dat zij zichzelf als Nederlander beschouwen maar pas nadat de onderzoeker eerst expliciet heeft gevraagd naar waar zij geboren zijn.

‘Ja ik vind mijzelf een Nederlander want ik ben hier geboren en ik kan Nederlands spreken en ik ben gewoon een Nederlander en tegelijkertijd een Marokkaan’. Groep 8 – Interview 3

Wat opvalt in beide groepen is dat de leerlingen invulling geven aan het Nederlanderschap door te verwijzen naar de *Nederlandse taal*, op basis van *geboortegrond* en het gevoel zich *thuis te voelen*. De invulling die de kinderen geven aan het ‘Nederlands zijn’ is vrij consistent.

Uit de resultaten blijkt dat vrijwel iedere leerling aangeeft het *leuk* te vinden om Nederlands te zijn. Dit wordt gekoppeld aan het spreken van de Nederlandse taal. En dan voornamelijk aan het kunnen communiceren met andere Nederlanders.

‘Om Nederlander te zijn, ik vind het aan de ene kant leuk, want in Turkije weet je maar een taal en ik weet nou twee talen. Turks en Nederlands, dus ja dat vind ik ook leuker dan één taal om te kennen’. Groep 7 - interview 7

Het spreken van de taal blijkt dus een belangrijke markering te zijn van de Nederlandse identiteit.

Het ‘vieren’ van Nederlandse feestdagen

Om op een concrete manier vast te stellen hoe de leerlingen invulling geven aan het ‘Nederlands zijn’ is er gevraagd naar het vieren van de Nederlandse feestdagen. Op de basisschool Al-Ummah worden aan koningshuis-gerelateerde feestdagen naast de religieuze feestdagen van de Islam meegedaan. Thuis vieren de leerlingen ook de religieuze feestdagen van de Islam. Wat opviel tijdens de interviews was dat de leerlingen veelal feestdagen als Koningsdag, oud & nieuw en Sinterklaas *niet* vieren. Echter, wanneer expliciet gevraagd werd of ze wel naar het vuurwerk kijken, of naar de sinterklaas optocht gaan, wordt er veelal instemmend geknikt of gezegd dat ze *wel mee doen*.

‘Ja Koningsdag wel maar Sinterklaas niet. Dan ga ik dingen verkopen van ochtend tot avond en dan ga ik soms de markt plaats aan mijn vader overgeven en dan gewoon rond open en sommige spulletjes kopen’. Groep 7 – Interview 4

Geconstateerd kan worden dat er ambiguïteit zit in de interpretatie en de invulling van het woord ‘vieren’. Aan de oud-leerlingen is gevraagd betekenis te geven aan het woord ‘vieren’. Iets vieren wordt geduid als het *mentaal en fysiek voorbereiden* op een feestdag en *emotioneel betrokken zijn*, ofwel het vieren moet *betekenis* hebben.

‘Wanneer we iets vieren, dan heeft het een bepaalde betekenis voor ons’. Oud-leerling – Interview 1

‘Dat je er echt helemaal in zit, dat je je voorbereid op die dagen. Maar als je er niet zo in zit dan kijk je mee naar het vuurwerk’. Oud-leerling – Interview 2

Er wordt dus een onderscheid gemaakt tussen ‘meedoen’ en ‘vieren’. Dit zou opgevat kunnen worden als een gebrek aan binding met de Nederlandse samenleving en dus een zwak ontwikkelde Nederlandse identiteit. Wanneer echter doorgevraagd wordt

blijkt dat bijna iedere leerling ‘mee doet’ en plezier beleeft aan de Nederlandse feestdagen.

Invulling van de etnische identiteit

De leerlingen identificeren zich ook met hun etnische achtergrond. Zij geven aan dat ze het leuk vinden om bijvoorbeeld Turks te zijn, dit wordt gekoppeld aan taal en het land van herkomst van de ouders.

‘Ja is wel leuk, ik vind Nederland een beetje leuker dan Turkije. Eigenlijk Turkije ook, maar omdat ik nu hier meer vrienden heb en daar is het iets armer. Soms zitten of liggen er mensen op de grond en dat vind ik een beetje eng’. Groep 7 – Interview 1

‘Ja, het maakt me ook niet zo veel uit, want het is wel leuk om Turks te zijn. Vooral wat ik aan Turkije mooi vind is als je daar op vakantie gaat dat het meestal lekker warm is’. Groep 8 – Interview 5

Het land van herkomst van de ouders wordt gezien vanuit vakantieperspectief of vanuit vergelijkend perspectief. Vergelijkend perspectief betekent dat leerlingen een vergelijking maken tussen Nederland en het land van herkomst van de ouders. Er zou gesteld kunnen worden dat betreft de nationale en etnische identiteit de leerlingen een duaal-identiteitsbesef hebben. Dit doordat zij zichzelf identificeren zowel met hun etnische achtergrond als met het Nederlander zijn. Opvallend is dat het grootste deel van de leerlingen geen verbondenheid beschrijft met de etnische achtergrond op basis van culturele aspecten. De betekenis aan de etnische identiteit beperkt zich louter tot het land van herkomst van de ouders en tot de moedertaal.

De rol van taal bij de etnische en Nederlandse identiteit

De leerlingen koppelen het ‘Nederlands zijn’ veelal aan het spreken van de taal. De communicatie met andere Nederlanders, via de Nederlandse taal, maakt onder andere dat de leerlingen zichzelf Nederlands vinden.

*‘Ik kan niet echt Turks praten. Ik voel me ook niet echt Turks. Ik voel me thuis in Nederland. Ik ben liever in Nederland ik praat niet zo goed Turks, ik ben meer Nederlands dan Turks’
Groep 8 – Interview 9*

De verbondenheid met Nederland word dus veelal uitgedrukt en gevoeld door de gedeelde taal.

Dit geldt ook voor de identificatie met de etnische achtergrond. Eén van de weinige leerlingen die aangeeft zich hoofdzakelijk te vereenzelvigen met zijn etnische achtergrond koppelt dit eveneens aan het spreken van de taal.

‘Waarom vind jij jezelf geen Nederlander? Ja uhm dat weet ik niet echt maar ik vind het gewoon dat ik Turks ben. Ik praat gewoon vaak Turks’. Groep 8- interview 1

Het merendeel van de leerlingen voelt zich tijdens het spreken van de moedertaal nog steeds Nederlander en vice-versa.

‘Ja nou dat ligt eraan want als je met een Marokkaan Nederlands praat kan het ook af en toe zijn dat je dan Marokkaans praat dus ja ik voel me gewoon Marokkaan en ja het geldt ook dat als ik Marokkaans praat voel ik me niet meteen een Marokkaan maar dan voel ik me ook een beetje Nederlands’. Groep 8 – Interview 3

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het spreken van de verschillende talen een samengestelde identiteit niet uitsluit. Van belang te noemen is dat een aantal leerlingen, die zich geen Nederlander voelen wanneer ze de moedertaal spreken en vice-versa, dit toeschrijven aan de *mate* van taalbeheersing.

‘Nou als ik Turks praat dan snap ik niet echt super veel en dan praat ik Nederlands er door heen. Bij Nederlands kan ik gewoon echt Nederlands spreken dus dan voel ik me niet echt een Turk’. Groep 8 – Interview 2

De mate waarin de leerling een taal beheerst, heeft dus effect op de mate van identificatie.

Het merendeel van de leerlingen heeft een Turkse achtergrond. Leerlingen met een Turkse achtergrond geven veelal aan *niet* Turks te spreken op school terwijl de leerlingen met een andere etnische achtergrond aangeven dat er *wel* degelijk Turks gesproken wordt. Dit blijkt ook uit de observaties van de onderzoeker.

‘Deze hele school bestaat bijna uit Turken, Zelf vind ik dat eigenlijk helemaal niet leuk. Want dat ik dan met een groepje ben terwijl ze dan Turks praten terwijl ik daar eigenlijk helemaal niets van begrijp. En dan heb ik het gevoel dat ze dan een beetje boos zijn dat ze dan over mij roddelen of over mijn vriendinnen snap je. Dus dat vind ik dan eigenlijk niet fijn’. Groep 8 – Interview 6

Het spreken van een zelfde taal zorgt voor verbinding en het niet spreken van een zelfde taal zorgt voor een gevoel van uitsluiting en onzekerheid. Dit zou er op kunnen wijzen dat het spreken van de Nederlandse taal zorgt voor binding in de multi-etnische islamitische school. Dit blijkt ook uit de observaties van de onderzoeker en uit de interviews met de docenten. Hier zal verder op ingegaan worden bij de bespreking van deelvraag 3.

De invulling van de moslimidentiteit

Iedere leerling geeft aan islamitisch te zijn opgevoed. Het ‘moslim zijn’ wordt als leuk ervaren. De leerlingen beschrijven dat ze het leuk vinden om in een islamitisch gezin te zijn geboren.

‘Ik vind de Islam gewoon het mooiste en beste geloof, dus daarom ben ik ook moslim. Gelukkig ben ik geboren in een Islamitisch gezin dus daar ben ik ook blij mee’. Groep 8 – Interview 1

Wanneer er wordt gevraagd naar het belang van het ‘moslim zijn’ of wat de Islam voor hen betekent, kunnen er twee groepen worden gevormd. De ene groep beschrijft de waarde van de Islam vanuit een absoluut perspectief. Vanuit een absoluut perspectief benoemen de leerlingen expliciet het *belang van het moslim zijn* of beschrijven zij juist het *belang van de regels* van de Islam.

‘Kun je beschrijven waarom het belangrijk is voor jou? Na de dood gaan we of naar het paradijs of naar de hel en ja ik wil niet naar de hel. Dat is heel belangrijk, natuurlijk ik wil meer naar het paradijs’. Groep 8 – Interview 10

De andere groep beschrijft de Islam vanuit een vergelijkend perspectief. Dit houdt in dat ze kijken naar hun eigen geloof door de ogen van de door hen omschreven ‘christelijke Nederlander’ of juist door de vergelijking te maken met de ‘christelijke Nederlander’.

‘Nou soms draag ik wel een hoofddoek buiten en dan word ik ook gerespecteerd door andere mensen. Mensen doen heel vaak aardiger tegen mij en ook als ik in de winkel ben of zo dan helpen mensen mij heel vaak als ik bijvoorbeeld ergens niet bij kan’. Groep 7 – Interview 3

‘Want moslims denken dat het, het ware geloof is, maar Nederlanders geven ook respect aan moslims en dat vind ik ook goed’. Groep 7 – Interview 5

Wat opvalt is dat wanneer de leerlingen spreken over het ‘moslim zijn’ ze beter kunnen omschrijven wat dit voor hen betekent in vergelijking tot de etnische en Nederlandse identiteit. Het lijkt dan ook dat de samengestelde identiteit van de leerlingen voornamelijk gebaseerd is op het Nederlands-islamitisch zijn.

Overeenkomsten en verschillen in cultuur

Zoals uit de eerdere resultaten is gebleken, beschrijven de leerlingen de etnische identiteit veelal vanuit een vakantie/vergelijkend perspectief in plaats vanuit een directe culturele verbondenheid. Aan de leerlingen van groep acht is dan ook expliciet gevraagd of zij overeenkomsten en verschillen kunnen benoemen tussen de Nederlandse, Turkse en islamitische cultuur.

De leerlingen van groep acht zijn over het algemeen in staat een aantal overeenkomsten en verschillen te noemen tussen de culturen. Er worden basale overeenkomsten genoemd als ‘zij houden ook van vis en naar de stad gaan’ tot ‘ze zijn hetzelfde en dus ook lief en respectvol tegen over elkaar’. Zowel overeenkomsten als verschillen worden beschreven op basis van het geloof.

‘Het zijn gewoon allemaal religies en culturen en ja iedereen is een mens’.

Groep 8 – Interview 8

‘Ik vind dat moslims meer aan de Islam doen dan Christenen dan dat Christenen doen’.

Groep 8 – Interview 1

De etnische achtergrond en de Islam worden door twee leerlingen beschreven als hetzelfde. Zij schrijven deze overeenkomst toe aan het feit dat er veel moskeeën zijn in het land van herkomst van de ouders in vergelijking met Nederland waar dit niet zo is. Opvallend is dat er wel door de leerlingen wordt gesteld dat er verschillen zijn, maar dat zij deze niet kunnen benoemen.

Conclusie

Het is van belang te benoemen dat er weinig variatie is tussen de antwoorden van de leerlingen en dat het hierdoor lijkt dat zij een redelijk homogene groep vormen. Ze voelen zich allemaal Nederlands, de een meer dan de ander, en ze voelen zich ook verbonden met de etnische achtergrond. Het Nederlander zijn wordt vormgegeven op basis van taal, geboortegrond en ‘het thuis voelen’. Op basis van het ‘mee doen’ aan de Nederlandse feesten kan gesteld worden dat de leerlingen wel degelijk een bepaalde verbondenheid hebben met het Nederlander zijn. De etnische achtergrond krijgt eveneens invulling op basis van de taal en van het land van herkomst van de ouder. De leerlingen hebben moeite met het benoemen van culturele verschillen en overeenkomsten. Hiervoor kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen niet bezig zijn met de verschillen in culturen omdat

zij zich immers in een vrij homogene groep begeven. Tevens kunnen ook de nationaliteit en de uiterlijke kenmerken van de onderzoeker hier een rol in hebben gespeeld. Op basis van de resultaten kan gesteld worden dat kinderen zich wel degelijk een samengestelde identiteit toeschrijven.

DEELVRAAG 2

Hoe zien de leerlingen van Al-Ummah het Islamitisch onderwijs en hoe draagt dit bij aan de samengestelde identiteit?

Deze deelvraag is beantwoord door de leerlingen te vragen naar wat zij van hun basisschool vinden en hoe ze het zouden vinden om naar een *niet* islamitische basisschool te gaan. Daarnaast is er gevraagd naar of er wel eens nare dingen tegen de leerling zijn gezegd, of de leerling zich veiliger voelt op de islamitische school dan op straat en wat hiervan de reden is.

Betekenis van de school

De school wordt veelal beschreven als ‘veilig’ en ‘fijn’. De leerlingen beschouwen elkaar als ‘hetzelfde’, ‘gelijken’, ‘allemaal islamitisch’ en ‘buitenlander’ op een Nederlandse school.

‘Hier op school draag je tenminste een hoofddoek en hier op school wordt ook niet gepest maar op heel veel andere scholen wel. En hier dragen ook heel veel andere kinderen een hoofddoek en ben ik niet de enigste dus ik vind het gewoon best een leuke school’. Groep 7 – interview 3

Het merendeel van de leerlingen geeft expliciet het belang aan van het Islamitisch onderwijs. Deze leerlingen benoemen het belang van het ‘bidden’, ‘de Islamitische docenten’, ‘het dragen van de hoofddoek’ en de ‘godsdienst- en koranlessen’.

Leuk, je zit allemaal in een Islamitische school en je voelt je thuis hier want je hebt een Islamitische leraar. En ja je leert ook over de Islam hier en ja je voelt je gewoon thuis. Want je zit niet tussen al die niet Islamitische dingen. Daar voel je je klein en hier voel ik me groot. Groep 8 – Interview 9

Je krijgt het zoals andere scholen het krijgen en je krijgt ook de Islam erbij. Dus je krijgt van het normale onderwijs in Nederland en je krijgt ook een beetje van je geloof. Groep 8 – Interview 3

De overige leerlingen ervaart de school als ‘leuk’ en beschrijft dit in termen van ‘het buiten spelen’, ‘de schooluitjes’ die worden gedaan en de ‘vrienden en vriendinnen op de school’. Deze leerlingen geven ook aan dat het eventueel gaan naar een niet

islamitische school hetzelfde zou zijn als wanneer ze naar de islamitische basisschool gaan.

Binnen en buiten wereld

Er is weinig variatie tussen de antwoorden van de leerlingen, maar er zijn wel een aantal nuance verschillen. Ondanks dat de leerlingen zichzelf allemaal Nederlands vinden en de helft van de groep dit spontaan en expliciet benoemt, blijkt dat een aantal leerlingen toch een bepaalde *argwaan* hebben ten aanzien van ‘de buitenwereld’, dat wil zeggen de wereld buiten de school.

‘Want als je Turk ben heb je zwart haar je kan niet zo goed Nederlands dan denken ze dit is een Turk. Dan gaan ze denk ik wel discrimineren en zo en racistisch doen maar als je een Nederlander bent dan krijg je meer respect. Dan word je meer geholpen en zo’. Groep 8 – Interview 9

Deze argwaan is niet direct een negatieve attitude ten aanzien van de buitenwereld of een afwijzing ervan, maar kan meer geduid worden als onzekerheid van de leerling zelf. De leerlingen geven veelal aan dat zij op basis van uiterlijke kenmerken, zoals het dragen van de hoofddoek, herkenbaar zijn als lid van een groep. Het is de *argwaan* om gepest te worden vanwege de etnische achtergrond of het geloof. Toch uiten de leerlingen zich voorzichtig en genuanceerd betreft de ‘autochtone Nederlanders’. Deze argwaan en het uitdrukken van het belang van de school in ‘wij zijn allemaal buitenlanders’ zorgt ervoor dat de leerlingen zich toch enigszins buiten de Nederlandse groep plaatsen. Dit betekent niet direct dat zij zichzelf geen Nederlander vinden, maar wel dat zij zichzelf als minder *echte* Nederlander beschouwen.

De analyse liet een zwak verband zien tussen discriminatie en argwaan. Een groot deel (15) van de leerlingen geeft aan te maken gehad te hebben met discriminatie, maar slechts een deel (7) hiervan toont argwaan naar de buiten wereld. Bovendien is het verband tussen ervaren discriminatie en het expliciet uiten van het belang van de islamitische school als zwak te beschouwen met maar vijf overeenkomsten. De ervaren discriminatie kan dus niet in verband worden gebracht met de sterke identificatie met de moslimidentiteit.

Conclusie

De ervaren veiligheid binnen het islamitisch onderwijs zorgt enerzijds voor de ontwikkeling van een sterk samengestelde identiteit. Door de nadruk op het islamitisch-Nederlands zijn en op de veiligheid die geboden wordt op de school, zou het kunnen zijn dat de leerlingen zich niet terugtrekken in de eigen groep door de ervaren discriminatie. Dit is een positieve bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit. Maar de tegenhanger hiervan is dat de sterke identificatie met de moslimidentiteit, het belang van het islamitisch onderwijs en de veiligheid er voor zorgen dat er een bepaalde argwaan is naar de buitenwereld waardoor leerlingen zich juist zouden kunnen terugtrekken in de eigen groep. Het merendeel van de leerlingen die expliciet aangeven dat het islamitisch onderwijs van belang is, geeft namelijk aan argwaan te hebben naar de buitenwereld (11 van de 13). Dit zou erop kunnen duiden dat de belangrijkheid van de moslimidentiteit ervoor zorgt dat de leerlingen zich kwetsbaarder voelen en dus des te veiliger op school. Juist hierdoor is het van belang dat de kinderen in contact komen met autochtone Nederlandse kinderen om zo de argwaan af te laten nemen. Op grond van de data kan gesteld worden dat leerlingen veel positieve ervaringen hebben wanneer zij via de school in contact komen met andere scholen en dus met andere niet-islamitische kinderen.

DEELVRAAG 3

Hoe wordt er op Al-Ummah invulling gegeven aan de samengestelde identiteit van de leerlingen in de lessen?

Deze vraag is beantwoord door observaties van de onderzoeker in de groepen één en twee, zeven en acht en door twee open interviews met docenten. In deze interviews is expliciet gevraagd naar hoe er invulling wordt gegeven aan de samengestelde identiteit van de leerlingen en wat docenten mee willen geven aan de kinderen.

De Nederlandse identiteit van de leerlingen

Uit de resultaten blijkt dat de Nederlandse identiteit van de leerlingen als vanzelfsprekend beschouwd wordt binnen de school. Aan de Nederlandse identiteit wordt op verschillende manieren invulling gegeven. Uit de observaties blijkt dat er veel gebruik gemaakt wordt van televisieprogramma's als jeugdjournaal en Moslim Omroep (MO DOC) om zo een vergelijkend perspectief te kunnen bieden en te kijken naar de wereld vanuit een Nederlands en Islamitisch perspectief.

'Als er dingen zijn benoem je het wel ik beschrijf het wel vanuit een ons het Nederlands zijn en je praat als een moslima bij ons in het geloof gaat het zo'. Docent – interview 2

Ook neemt Al-Ummah vaak deel aan culturele en educatieve buitenschoolse activiteiten die er voor basisscholen in de regio worden georganiseerd.

'Kinderen krijgen dat vanuit huis niet echt mee. Vanuit school proberen we daar heel actief mee te zijn. Om ze te laten wennen als ze van de islamitische basisschool af gaan participeren in de samenleving. Ook in aanraking komen met andere scholen dan moeten ze zichzelf leren redden'. Docent – Interview 2

Kinderen maken hierdoor kennis met andere scholen en andere kinderen waardoor ze de mogelijkheid wordt geboden te participeren in de Nederlandse samenleving.

De rol van taal bij de Nederlandse identiteit

Uit de observaties kan opgemaakt worden dat het verplicht Nederlands spreken op school een belangrijke rol speelt bij de invulling die wordt gegeven aan de Nederlandse identiteit. De leerlingen worden gecorrigeerd wanneer zij hun moedertaal spreken. Ze worden dan aangesproken op het feit dat 'de andere leerlingen de moedertaal niet spreken' en dat 'Nederlands de gedeelde taal is'. Door het spreken van de Nederlandse taal kan gesuggereerd worden dat er een overkoepelende gedeelde identiteit ontstaat, namelijk het 'Nederlands zijn' in de multi-etnische school.

De binnen en buiten wereld

Wat verder een rol speelt bij de samengestelde identiteit van de leerlingen is de binnenwereld, Al-Ummah, en de buitenwereld, alles buiten de school. De binnenwereld wordt beschreven als relatief homogeen, een islamitisch multi-etnische school. De geboden veiligheid speelt hier een belangrijke rol in. Door de docenten wordt aangegeven dat het discours omtrent het islamitisch geloof in de buitenwereld negatief is. En wanneer er iets in de buiten wereld 'gebeurt' dit in de binnen wereld besproken moet worden.

'Ja toch wel, bijvoorbeeld het incident met Wilders, dat hij zei minder Marokkanen daar moet je iets mee. Benoemen en bespreken jullie zijn ook gewoon Nederlanders kinderen'. Docent – Interview 1

Er wordt expliciet invulling gegeven aan de Nederlandse identiteit wanneer deze ter discussie wordt gesteld door de buitenwereld om de leerlingen ervan bewust te maken dat zij Nederlands zijn en zich niet buitengesloten hoeven te voelen.

Nederlands - islamitisch identiteitsperspectief

De samengestelde identiteit van de leerlingen wordt door de docenten vormgegeven in een *samengesteld identiteitsperspectief van het Nederlands-moslim zijn*. De etnische identiteit krijgt in de lessen weinig tot geen invulling. Heel af en toe spreken docenten de moedertaal met leerlingen om bijvoorbeeld bepaalde taalaspecten uit te leggen. Zo worden fouten die leerlingen vanuit de moedertaal maken in het Nederlands gecorrigeerd. ‘In het Turks zeggen we dit, maar in het Nederlands zeggen we het zo’.

De invulling van de religieuze identiteit heeft een aanzienlijk grotere rol dan de Nederlandse en de etnische identiteit. Dit is niet alleen vanwege de islamitische grondslag van het onderwijs en de regels die hier aan verbonden zijn. Denk hierbij aan het verplicht dragen van de hoofddoek vanaf groep zes, de koranlessen, godsdienstlessen, dat er in de ochtend en aan het eind van de middag gebeden wordt en de aandacht voor de religieuze feestdagen. Tevens omdat docenten aangeven *bewust* religieuze elementen mee te willen geven aan de leerlingen.

Dit *bewust* overdragen van religieuze elementen uit zich doordat er regelmatig gesproken wordt over de Islam, over de regels behorende tot deze religie, de keuzevrijheid en over dat wat het geloof men zou kunnen brengen in deze maatschappij. Dit wordt soms aan de hand van een televisieprogramma gedaan, voorbeelden hiervan zijn ‘5 minuten met van MO DOC’ en ‘Typisch Nederlands’. De leerlingen krijgen de ruimte hun mening te onderbouwen en met elkaar in discussie te gaan. Dit blijkt zowel uit de observaties van de onderzoeker als de argumentatie die de docenten hiervoor geven.

‘Dat we ons bewust zijn van ons zelf wie je bent wat je bent en hoe je in de maatschappij staat met je geloof. Dat je sterker wordt gemaakt in verwoorden van jezelf. Waarom je een Moslim bent of waarom je daar zo achter staat en dat ze ook leren ik toon respect voor jou maar het zelfde respect wil ik ook van jou weer terug. Een stukje respect en acceptatie meegeven. Je woont wel in Nederland dus je kunt niet net alsof doen alsof dit een islamitisch land is kinderen krijgen alles mee. Ik denk dan hoe ga je daar mee om. Praten met kinderen en dingen zeggen, hoe normaler het wordt. Ik merk soms, bijvoorbeeld bij het kijken van ‘Typisch Nederlands’ dat een leerling dan zegt; de homoseksueel, die jongen gaat hele vieze dingen doen. Ik vraag dan; wat doet hij dan? Ik zag alleen dat hij hele hoge hakken aan deed dat hoeft jij toch ook niet te doen. Waarop de leerling antwoord; ow maar dat doe ik ook wel eens. En dan gaat hij weer naar buiten. Hij vond het wel een goede verklaring. Docent – Interview 1

Op deze manier leren kinderen zich in het Nederlands te verwoorden, waar ze voor staan met betrekking tot het geloof. Daarnaast wordt er een bewustwording gecreëerd door de discussie aan te gaan over bijvoorbeeld ‘dat je in een Nederlandse samenleving leeft waar bijvoorbeeld homoseksualiteit geaccepteerd is’. De gedeelde norm tussen het moslim zijn en het Nederlander zijn wordt op Al-Ummah uitgedrukt in het ‘tonen’ en het ‘hebben’ van *respect* voor de ander. ‘Respect’ in termen van niet oordelen op het uiterlijk, maar kijken naar het innerlijk van ieder individu.

‘Een stukje respect en acceptatie mee geven. We zijn nu allemaal het zelfde we accepteren en respecteren elkaar maar als wij buiten zijn en we zien iets anders bijvoorbeeld een homo of zo dat we dan niet lachen of wijzen of wat dan ook. We gaan met iedereen het zelfde om niet lachen en niet spotten. Juist verder kijken dan puur uiterlijk. Allah zegt ook altijd dat we kijken naar je hart niet naar je uiterlijk’. Docent – Interview 2

Door de gedeelde norm *respect* die de leerlingen ook veelal benoemen wanneer ze een vergelijking maken tussen de verschillende culturen, wordt geprobeerd het islamitisch en het Nederlands zijn samen te laten gaan.

Conclusie

Op de school wordt invulling gegeven aan de samengestelde identiteit door naar de samenleving te kijken vanuit een islamitisch-Nederlands perspectief waarbij ‘respect’ de bindende norm vormt. Hierbij blijft de etnische afkomst onderbelicht. Hierbinnen staat het spreken van de Nederlandse taal centraal.

DEELVRAAG 4

Hoe kijken oud-leerlingen van Al-Ummah terug op het Islamitisch basisonderwijs met betrekking tot de samengestelde identiteit en wat heeft het hen gebracht?

Deze deelvraag is beantwoord door gebruik te maken van de data uit interviews met vier oud-leerlingen van basisschool Al-Ummah. Er is expliciet gevraagd naar de samengestelde identiteit en hoe zij die vormgeven, hoe zij hun basisschooltijd hebben ervaren, hoe de overgang is geweest van basisschool naar middelbare school en naar de rol van taal binnen de school en bij de samengestelde identiteit.

Duiding van de samengestelde identiteit

Wat opvallend is, is dat wanneer de leerlingen wordt gevraagd iets te vertellen over zichzelf, ze allemaal refereren aan hun naam, leeftijd, geboorteplaats en bepaalde

karaktereigenschappen. Er wordt niet expliciet gerefereerd aan de nationaliteit, of de etnische of religieuze achtergrond.

Het samengaan van de verschillende identiteiten wordt beschreven als een zoektocht. De oud-leerlingen benoemen dan ook dat ze het moeilijk vinden antwoord te geven op de vraag, 'vind jij jezelf ook Turks'. De zoektocht ondervindt de oud-leerling zelf, maar wordt hem ook opgelegd door de samenleving. Dit door het feit dat mensen elkaar graag in hokjes indelen. Het kan geduid worden als het op zoek gaan naar de eigen grenzen, de groepsgrenzen en naar een harmonie tussen de verschillende identiteiten. Dit gaat veelal gepaard met loyaliteitsconflict en het gevoel verantwoording af te moeten leggen naar de verschillende groepen waar de leerling toe behoort.

'Het lijkt alsof je je dan op eens alleen maar in die cirkel van Turks en Nederlands zijn mag begeven. Maar als je dan een ander pad kiest ben je dan opeens geen Turk meer? Heb je dan de wet overtreden heb je dan een fout begaan?.... Het is altijd een zoektocht naar wanneer ben ik nou Turks en Wanneer ben ik nou Nederlands waar leg je de grens' wanneer moet ik iets doen zoals mijn vader het heeft gedaan en wanneer moet ik iets doen zoals ik het buiten heb gezien?' Oud-leerling – Interview 1

'Ik voel me Turks en Nederlands, maar soms denk ik; ik ben het beiden niet, want in Turkije zeggen ze, ze komt uit Europa ze komt uit Nederland ze is niet echt helemaal Turks en hier word je beschreven als allochtoon of buitenlander dus dan denk ik waar hoor ik dan bij. Maar ik voel me gewoon Turks en Nederlands, dat is wat ik voel. Ik zoek naar harmonie, om samen te binden'. Oud-leerling – Interview 4

De nieuwe grenzen worden bepaald door vergelijkingen te trekken tussen de verschillende culturen waar de leerlingen zich in begeven. Dit vergelijkend perspectief is ook terug te zien bij de leerlingen. Hierdoor worden regels en gedragingen van de verschillende deel identiteiten op waarden geschat en opgenomen in de eigen samengestelde identiteit. Gesteld kan worden dat de regels van de Islam hier een leidraad in vormen. Alle oud-leerlingen identificeren zich namelijk evenals de leerlingen sterk met het Moslim zijn.

'Dat is dan wel iets waar mee ik mijzelf mee kan identificeren. Ik ben een moslim en ik heb bepaalde eigenschappen die daar bij behoren en dat is dan wel mijn persoonlijkheid dat kan ik dan wel zeggen. Als ze de islam uit mij zouden halen zou ik een leeg persoon zijn'. Oud-leerling – Interview 1

‘Moslim zijn geeft rust. Je weet veel over de wereld en hoe je je moet gedragen. Het zijn gewoon regels die ik juist heel erg leuk vind die je gewoon kan opvolgen als mens en dat het dan beter gaat dat je dan rust hebt en dat je relaxt bent’ Oud-leerling – Interview 2

Het moslim zijn biedt een duidelijk kader met duidelijk regels die een individu tot een beter mens maakt. Maar ook hier zit een bepaalde mate van ambiguïteit in.

‘Ik denk dat onze generatie Turkse-Nederlanders moet uitvogelen wie we zijn. En misschien hebben we daar nog twee generaties voor nodig of drie maar ik denk dat we moeten gaan vormen naar Islamitische Turkse- Nederlander. We moeten een beetje out of the box gaan denken over onze omgeving want is het erg als iemand iets doet wat ons niet bevalt?’ Oud-leerling – Interview 1

Geconcludeerd kan worden dat de oud-leerlingen op zoek zijn naar een balans tussen de regels van de Islam, het Nederlands en het Turks zijn.

Bij de oud-leerlingen is evenals bij de leerlingen, de identificatie met Nederland gekoppeld aan de geboortegrond, maar in tegenstelling tot de leerlingen, minder aan de taal. Taal wordt bij de oud-leerlingen voornamelijk gekoppeld aan het niveau van communicatie. Zo is Nederlands gekoppeld aan zakelijk en professioneel en de moedertaal aan het uiten van emoties.

‘Als ze mijn nationaliteit op papier vragen zeg ik gewoon Nederlands want ik ben ten slotte geboren in Nederland’. Oud-leerling – Interview 3

Er kan geconcludeerd worden dat de oud-leerlingen een samengesteld identiteitsperspectief hebben. Juist doordat ze zich niet sterk identificeren met of de nationale of etnische identiteit kan gesteld worden dat er sprake is van een samengestelde identiteit, ook al zijn de grenzen hierbinnen nog vaag en onduidelijk.

Binnen en buiten wereld

De oud-leerlingen beschrijven evenals de leerlingen het islamitisch onderwijs als veilig, comfortabel en leuk.

‘Al-Ummah was het leukste tijdperk van mijn leven hele mooie tijd met mijn vrienden’. Oud-leerling – Interview 4

‘We waren allemaal een, we waren allemaal buitenlanders. Je hielp elkaar het was gewoon een warme plek, er waren allemaal andere nationaliteiten’. Oud-leerling – Interview 2

Buiten dat beschrijven de oud-leerlingen de school als een ‘gemeenschapsschool’. Dit komt ook terug in het interview met de docenten waarin wordt aangehaald dat de school toentertijd meer bestond uit ‘leerlingen met een Turkse achtergrond met sterke

onderlinge banden'. Doordat de leerlingen elkaar kenden binnen en buiten de school wordt gesteld dat ze elkaar konden vertrouwen.

Dit vertrouwen speelt ook een belangrijke rol bij de overgang van de basisschool naar de middelbare school.

'Dan ga je naar buiten en dan merk je toch dat niet iedereen op het zelfde niveau kan vertrouwen nu sta je er een beetje alleen voor'. Oud-leerlinge – Interview 1

Ook het vertrouwen van andere mensen wordt geduid als een zoektocht. Het vertrouwen dat de oud-leerlingen beschrijven heeft ook te maken met een bepaalde onzekerheid en komt overeen met de argwaan die de leerlingen voelen. Dit wordt aan de ene kant gekoppeld aan de 'puberteit' en 'het opzoek gaan naar nieuwe vrienden', maar aan de andere kant aan 'de normen en waarden' die zijn mee gegeven vanuit de Islamitische school. Een voorbeeld hiervan is dat een van de leerlingen ouderen niet aankeek uit respect, echter eenmaal op de middelbare school moest hij op basis van deze reden op assertiviteitstraining.

Uit de resultaten blijkt dat op de middelbare school de vrouwen discriminatie ervaren gericht op het dragen van de hoofddoek.

'Toen ik mijn hoofddoek begon te dragen begon de discriminatie wel op straat en op school'. Oud-leerling – Interview 3

'Was je meer onzeker doordat je een hoofddoek droeg? Ja en dat heb ik nu nog steeds een beetje, ik merk aan mezelf dat ik mezelf eerder buiten sluit als ik ergens heen ga waar minder Moslims of helemaal geen Moslims zijn. Tot misschien twee jaar terug had ik altijd het idee ze mogen mij niet, ze mogen mij toch niet.' Oud-leerling – Interview 4

Het dragen van een hoofddoek maakt de oud-leerling herkenbaar als moslima en daardoor kwetsbaar.

Evenals de leerlingen plaatsen ook de oud-leerlingen zich 'onder' de autochtone Nederlander en buiten de groep. Dit wordt door de vrouwen gedaan op basis van uiterlijke kenmerken als de kleur van de huid en het dragen van een hoofddoek.

'Ik zie er niet uit als een Nederlander toch snap je, ik draag een hoofddoek en ik heb een donkere huid weet je'. Oud-leerling – Interview 3

Opbrengst islamitisch onderwijs

Alle leerlingen beschrijven dat zij het lastig vinden te benoemen wat de bijdrage is geweest van het islamitisch onderwijs omdat het zo'n lange tijd geleden is dat zij dit basisonderwijs gevolgd hebben.

Leerlingen geven aan dat in die tijd er door de school vorm werd gegeven aan de samengestelde identiteit door de 'godsdienstlessen', het 'verplicht dragen van de hoofddoek', de 'regels van de Islam', het 'middaggebed', 'Turkse lessen' en de lessen in de 'Nederlandse taal'.

'Het onderwijs gaf me sturing van de ontwikkeling van mijn karakter, veiligheid hoe moet een moslim zich gedragen' Oud-leerling – Interview 1

'Ik kreeg via een andere weg de informatie over de Islam, maar ik miste het Nederlands. Want op onze basisschool kregen we gewoon islamitische informatie in het Nederlands en ja de verenging waar ik naar toe ging kreeg ik Turkse info over de Islam'.

Oud-leerling – Interview 4

Het les krijgen over het islamitisch geloof in de Nederlandse taal wordt als belangrijk beschouwd. De reden voor deze keuze van de school is om de verschillende aspecten van het islamitisch geloof te kunnen verwoorden aan niet islamitische Nederlanders. Ook wordt aangegeven dat door het volgen van beide vormen van onderwijs dit een bijdrage levert aan het vormen van de samengestelde identiteit.

'Denk je dat het islamitisch onderwijs bijdraagt aan een samengestelde identiteit? Ik denk van wel want we leven in een multiculturele samenleving en als er bijvoorbeeld wordt gepraat over een andere groep en dan zit je soms ook in die groep en dan weet informatie over die groep.

Nu heb ik informatie over beide kanten' Oud-leerling – Interview 4

Dit typeert wederom de zoektocht die de oud leerlingen doormaken. Door beide vormen van onderwijs mee gekregen te hebben is het mogelijk vergelijkingen te trekken en er een eigen invulling aan te geven.

Conclusie

Bij de oud-leerlingen is evenals bij de leerlingen sprake van een samengestelde identiteit. Geconcludeerd kan worden dat de oud-leerlingen zoeken naar een harmonieus samengaan van de verschillende identiteiten waarbij de regels van de Islam een leidraad vormen. De bijdrage van het islamitisch onderwijs is hier lastig in te duiden. Wel kan gesteld worden dat het islamitisch onderwijs ook voor de oud-leerlingen veiligheid bood en dat het van belang is geweest hun religie te kunnen verwoorden in het Nederlands.

CONCLUSIE

Uit de resultaten kan worden opgemaakt dat Al-Ummah wel degelijk bijdraagt aan een samengestelde identiteit. Dit door de leerlingen voornamelijk een islamitisch-Nederlands kader aan te bieden. Gesteld kan worden dat de (oud)leerlingen zoeken naar een harmonieus samengaan van de verschillende identiteiten waarbij de regels van de Islam een leidraad vormen. Het islamitisch onderwijs biedt veiligheid en een islamitisch-Nederlands perspectief waarbij ‘wederzijds respect’ de bindende waarde is. Hierdoor worden leerlingen in staat gesteld zich te identificeren met beide groepen. Toch kent de bijdrage van het islamitisch onderwijs twee kanten.

Uit de nadruk op het islamitisch-Nederlands zijn en de veiligheid die geboden wordt op de school blijkt dat de leerlingen zich in mindere mate terugtrekken in de eigen groep wanneer zij in aanraking komen met discriminatie. De school biedt de leerlingen houvast en grenzen om de verschillende identiteiten samen te brengen. Dit door middel van praten over de vraag ‘hoe verhoud ik mij als moslim in een Nederlandse samenleving?’ Het is van belang dat dit in de Nederlandse taal wordt gedaan. Dit is een positieve bijdrage van het islamitisch onderwijs aan de samengestelde identiteit.

De tegenhanger hiervan is dat de sterke identificatie met de moslimidentiteit, en de veiligheid op de school ervoor zorgen dat er een bepaalde ‘argwaan’ is naar de buitenwereld. Deze argwaan wordt zowel waargenomen bij de huidige leerlingen als bij de oud-leerlingen. De oud-leerlingen beschrijven deze argwaan echter in termen van ‘vertrouwen’. De belangrijkheid van de moslimidentiteit zorgt ervoor dat de leerlingen zich kwetsbaarder voelen op straat en veiliger op de school. Deze argwaan en het uitdrukken van het belang van de school in ‘wij zijn allemaal buitenlanders’ zorgt ervoor dat de (oud)leerlingen zich toch enigszins buiten de Nederlandse groep plaatsen. Bovendien plaatsen de (oud)leerlingen zichzelf ook buiten groepen op basis van uiterlijke kenmerken, zoals de hoofddoek. De (oud)leerlingen vinden zichzelf niet *geen* Nederlander, maar beschouwen zichzelf wel als minder *echte* Nederlander.

Verder is het van belang te noemen dat de Nederlandse taal een belangrijke rol speelt binnen het islamitisch onderwijs. Buiten de conclusie/het feit dat de mate van taalbeheersing een bijdrage levert aan de mate van identificatie met het Nederlands zijn, kan gesteld worden dat het voor binding zorgt in de multi-etnische islamitische school.

DISCUSSIE

Voorafgaand aan deze casestudie werden met behulp van bestaande theorieën twee voorzichtige, tegengestelde verwachtingen geformuleerd over de wijze waarop het volgen van islamitisch onderwijs een bijdrage kan leveren aan de samengestelde identiteit van (oud)leerlingen. In de acculturatie theorie van Berry (1997) wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende strategieën waarvan integratie en segregatie de twee meest voorkomende zijn. Integratie omvat een gerichtheid op zowel de eigen cultuur als op de andere cultuur (of andere culturen) en komt overeen met het hebben van een samengestelde identiteit. Daar tegenover staat segregatie of wel het terug trekken in de eigen groep (Berry, 1997). Omdat islamitisch onderwijs een bijdrage probeert te leveren aan het ontwikkelen van een sterke religieuze identiteit, en omdat er op islamitische basisscholen een gebrek aan contact is met niet-islamitische autochtoon Nederlandse kinderen, kon enerzijds verwacht worden dat leerlingen zich meer zouden terug trekken in de eigen groep en zich minder Nederlands zouden voelen. Maar anderzijds kan het hebben van een sterke eigen groepsidentiteit de integratie ook juist bevorderen (Verkuyten, 2010). Daarom was de tweede verwachting dan ook dat het islamitisch onderwijs juist een positieve bijdrage zou kunnen leveren aan een samengestelde identiteit. Dit onderzoek heeft ondersteuning voor deze tweede verwachtingen opgeleverd.

Uit de analyses blijkt dat er bij de leerlingen sprake is van een samengestelde identiteit en dus dat integratie als meest overheersende acculturatie strategie gezien kan worden. Zij identificeren zich zowel met de etnische achtergrond, als met het Nederlander en moslim zijn. Geconcludeerd kan worden dat Al-Ummah als islamitische basisschool bijdraagt aan deze integratie (Berry, 1997) en bovendien een sterke en stabiele ‘eigen’ religieuze identiteit creëert. Echter er blijkt wel enig verschil te zitten in de beleving van de samengestelde identiteit bij de huidige leerlingen en de oud-leerlingen. Het hebben van een samengestelde identiteit wordt door de oud-leerlingen beschreven als een zoektocht, dit is in overeenstemming met eerder onderzoek (Verkuyten, 1999; 2010) en de bevinding dat het voor oudere kinderen (adolescenten) lastig is de religieuze identificatie te verbinden aan de nationale identificatie (Verkuyten et al., 2013). Maar uit dit onderzoek blijkt dat dit zeker in het geval van de huidige leerlingen ‘nog’ niet opgaat. Dit heeft een aantal mogelijke verklaringen. Ten eerste ontstaat er de behoefte aan duidelijke groeps grenzen en

normen en homogeniteit wanneer er onzekerheid optreedt omtrent een identiteit (Hogg, et al., 2007; Verkutyten, 2007). Het aangeboden onderwijs op Al Ummah zorgt er voor dat de leerlingen zich sterk kunnen identificeren met het islamitisch-Nederlands zijn. Ten tweede wordt door de homogeniteit en door de veiligheid van de school de islamitisch-Nederlandse identiteit daar niet in twijfel getrokken (Elashi, et al. 2010). Doordat er weinig contact is met buiten kunnen leerlingen zich blijven identificeren met deze groep.

De oud-leerlingen geven aan hun zoektocht naar een samengestelde identiteit vorm te geven middels de regels van de Islam. De sterke identificatie met het moslim zijn en de afwezigheid van de veilige omgeving van de islamitische basisschool zorgt voor een hernieuwd bewustzijn van groepsgrenzen waarbij voornamelijk gezocht wordt naar overeenkomsten tussen het Nederlander zijn en de Islam.

Wat opvalt binnen dit onderzoek is dat zowel de huidige als de oud-leerlingen weinig tot geen verbondenheid beschrijven met hun etnische groep. Hier is echter ook niet expliciet naar gevraagd binnen dit onderzoek. Toch kan op basis hiervan voorzichtig geconcludeerd worden dat de etnische afkomst minder van belang is bij de samengestelde identiteit van de islamitisch-Nederlands jongeren in deze studie. Mogelijk heeft dit te maken met de rol van taal. Uit dit onderzoek blijkt dat het spreken van de Nederlandse taal en de mate van taal beheersing van invloed zijn op de identificatie met het Nederlands zijn. Ook blijkt dat het spreken van *één* taal een samengestelde identiteit niet uit sluit. Uit eerder onderzoek is gebleken dat het onderwijs in Nederlandse taal binnen het islamitisch onderwijs de sociale cohesie in de Nederlandse samenleving bevordert (Inspectie rapport, 2002). Dit onderzoek gaat verder en laat zien dat het ook zorgt voor sociale cohesie binnen een multi-etnische school: de Nederlandse taal zorgt voor een overbrugging tussen de veelal sterke etnische scheidslijnen.

Hoewel het islamitisch onderwijs in het geval van Al Ummah een bijdrage lijkt te leveren aan de ontwikkeling van de samengestelde identiteit, is er toch een belangrijk aandachtspunt. Onder sommige leerlingen is er een zekere argwaan naar de buitenwereld, en onder de leerlingen heerst de gedachte 'wij zijn allemaal buitenlanders'. Dit zorgt er voor dat de (oud)leerlingen zich toch enigszins buiten de Nederlandse groep plaatsen. Dit veelal op basis van uiterlijke kenmerken, zoals de hoofddoek. Dit betekent niet direct dat zij zich zelf *geen* Nederlander vinden maar wel dat zij zichzelf als minder *echte* Nederlander beschouwen. Uit onderzoek van

Elashi et al., (2010) blijkt dat leerlingen van een islamitische school in Amerika ook meer positieve eigenschappen toeschreven aan individuen die tot de eigen groep behoorden dan individuen die hier niet bij hoorden. Bovendien kan religiositeit in verband worden gebracht met een negatieve attitude naar andere groepen (Scheepers et al., 2002).

Segregatie in termen van terugtrekken in de eigen groep is niet aan de orde bij de leerlingen van Al-Ummah. Maar uit dit onderzoek komt wel naar voren dat het hebben van contact met ‘de buiten wereld’ van belang is voor de leerlingen. Dit is ook terug te zien in de data en uit de observaties van de onderzoeker. Leerlingen van Al-Ummah geven veel al aan positief verrast te zijn over de ‘goede’ contacten die ze opbouwen met Nederlandse kinderen tijdens school uitjes. Intensief en gestuurd contact met andere scholen en ‘de buiten wereld’ zou op basis van de contact theorie de argwaan kunnen doen afnemen (Pettigrew & Tropp, 2006) De veiligheid van de school en de leiding van de docenten kunnen gebruikt worden om dit contact te bevorderen.

Het islamitisch-Nederlands zijn staat dus centraal bij Al-Ummah. Wat echter opvalt is dat de docenten verschillende keuzes maken in wat zij bespreekbaar maken in de lessen. De ene docent houdt het negatieve nieuws omtrent de Islam en allochtonen buiten de klas om de kinderen te beschermen. De andere docent maakt het bespreekbaar om de kinderen het bewust zijn mee te geven en een mening te vormen over zichzelf als moslim in de Nederlandse samenleving. Eventuele verklaringen hiervoor zouden kunnen zijn dat de keuzes worden gemaakt op basis van de leeftijd van het kind, maar ook de etnische achtergrond van de docent en dus de emotionele betrokkenheid bij het nieuws kan hier binnen een rol spelen. Het is interessant om hier verder onderzoek naar te doen om zo te kijken welke uitwerking dit heeft op de samengestelde identiteit van de leerlingen.

Dit onderzoek heeft enkele beperkingen. Ten eerste is dit onderzoek een casestudie waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten maar beperkt zijn. Al-Ummah geeft duidelijke handvatten en invulling aan het islamitisch-Nederlands zijn maar het zou kunnen zijn dat andere scholen hier minder aandacht aan besteden. Dit kan effect hebben op de uitkomsten van het onderzoek. Verder onderzoek waarin meerdere islamitische scholen met elkaar worden vergeleken is dan ook wenselijk. Een casestudie was in dit geval echter wel het beste onderzoeksdesign. Immers hierdoor

was het mogelijk een band op te bouwen met de kinderen en hen vrij aan het woord te laten, en de situatie van de leerlingen en de school middels datatriangulatie van verschillende kanten te belichten.

Ten tweede wordt door participerend onderzoek en face tot face interviews de objectiviteit van het onderzoek verlaagd en de kans op sociaal wenselijke antwoorden vergroot. Daarbij is aan de uiterlijke kenmerken van de onderzoeker zelf te zien dat zij geen moslima is. De onderzoeker is om deze reden gestructureerd te werk gegaan en heeft meerdere malen gebruik gemaakt van member-checks. Door de participerende observaties bouwde de onderzoeker een band op met de kinderen waardoor de kans op eerlijke antwoorden juist werd vergroot. Ook is de data teruggekoppeld aan zowel de leerlingen als de docenten middels een presentatie.

Ten derde geven de oud-leerlingen aan dat het voor hun een lange tijd geleden is dat zij op de basisschool hebben gezeten waardoor zij het als lastig ervaren antwoord te geven op bepaalde vragen. Daar komt bij dat is gebleken dat sommige leerlingen van groep 7 en 8 nog niet zo bewust hebben nagedacht over hun identiteit tot tijdens het interview. Het zou wenselijk zijn een longitudinaal onderzoek te verrichten met betrekking tot de huidige leerlingen. Het zou kunnen zijn dat juist doordat zij nu geactiveerd zijn na te denken over hun identiteit hier later ook beter op kunnen terugblikken.

Tot slot zijn er maar vier oud-leerlingen geïnterviewd wat maakt dat de antwoorden moeilijk te generaliseren zijn naar alle oud-leerlingen.

Samenvattend heeft deze studie laten zien dat het islamitisch onderwijs kan bijdragen aan een samengestelde identiteit van de leerlingen. Verder onderzoek, zowel kwalitatief als kwantitatief onder leerlingen en docenten is echter nodig om vast te stellen hoe vaak en onder welke condities dit nu precies het geval is.

REFERENTIES

Altuntas, Y. (2008). "ISBO: Voorlopig Geen Nieuwe Islamscholen." [No New Islamic Schools for the Moment.] De Volkskrant, December 1.

Al Ummah Islamitische basisschool website.

<http://www.alummah.nl/>

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism Revised Edition*. Verso Books: London

Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaption. *Applied Psychology: An International review*, 46, 5-68

Broos, J., & van Galen, E. (2015). *Steeds meer kinderen naar een Islamitische basisschool*. Algemeen dagblad 26-06-2015 Verkregen via:

<http://www.ad.nl/ad/nl/1012/Nederland/article/detail/4042298/2015/05/29/Steeds-meer-kinderen-naar-islamitische-basisschool.dhtml>

Brown, R. (2000). Social Identity Theory: past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30, 745-778

Driessen, G. (2008). De verwachtingen waargemaakt twee decennia Islamitische basisscholen. Verkregen via:

http://nl.aup.nl/wosmedia/290/vol_83_no_2_-_de_verwachtingen_waargemaakt.pdf

Elashi, F.B., Mills, C., & Grant, M.G. (2010). In-group and out-group attitudes of Muslim Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 379-385

Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-86.

Geerlings, J. Verkuyten, M., & Thijs, J. (2014). Changes in Ethnic self-identification and heritage language preference in adolescence: a cross-lagged Panel study. *Journal of Language and Social Psychology* 1-20

Gijsberts, M., & Dagevos, J. (2005). De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hogg, A.M., Sherman, D.K., Dierselhuis, J., Maitner, T.A., & Moffitt, G. (2007). Uncertainty, entitativity, and group identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 135-142

Inspectie van het onderwijs. (2002). Islamitische scholen en sociale cohesie. Utrecht: Inspectie van het onderwijs

- Inspectie van het onderwijs. (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Kelly, P. (1999). Integration and identity in Muslim schools: Britain, United States and Montreal. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 10:2, 197-217
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). Contested Citizenship. *Social Movements, Protest and Contention*, 25. University of Minnesota Press, Minneapolis, London.
- Maliepaard, M., & Gijsberts, M. (2012). Moslims in Nederland. *Sociaal en Cultureel Plan Bureau*, Den Haag
- Merry, M.S., & Driessen, G. (2014). On the right track? Islamic schools in the Netherlands after an era of turmoil. *Race Ethnicity and Education* DOI: 10.1080/13613324.2014.985586
- Meijer, W. (2002). Islam, islamisme en islamitischonderwijs. Overzicht aan den bijdrage aan een debat. *Pedagogiek*, 22:4, 355-367
- Meij van der, L. (2010). *Identiteit van het Islamitischbasisonderwijs in Nederland*. Verkregen via: www.deisbo.nl/wp-content/uploads/2009/03/identiteitislamitischonderwijs.pdf
- Nguyen, A.M.T., & Benet-Martinez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: a Meta- Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44:1, 122-159
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta- Analistic test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 751-783
- Phalet, K., & ter Wal, J. (2004). Moslims is Nederland. De publieke discussie over de islam in Nederland: een analyse van artikelen in de Volkskrant. 1998-2002. *Sociaal en Cultureel Planbureau Den haag*
- Scheepers, P., Gijsberts, M., & Hello, E. (2002). Religiosity and Prejudice against Ethnic Minorities in Europe: Cross-National tests on Controversial Relationship. *Review of Religious Research*, 43:3, 242-265
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. *Political Psychology*, 276-293.
- Verkuyten, M. (1999). *Etnische identiteit, theoretische en empirische benadering*. Het spinhuis Amsterdam

Verkuyten, M., & Yildiz, A.A. (2007). National (dis)identification and Ethnic and Religious Identity: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1448

Verkuyten, M. (2007). Religious Group Identification and Inter-Religious Relations: A Study Among Turkish-Dutch Muslims. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10 (3), 341- 357.

Verkuyten, M. (2010). *Identiteit en diversiteit, de tegenstelling voorbij*. Amsterdam University Pallas Publications.

Verkuyten, M., Thijs, J., & Stevens, G. (2012) Multiple Identities and religious transmission: A study among Moroccan- Dutch Muslim adolescents and their parents. *Child development*, 83, 1577-1590

Vermeulen, B.P. (2007). Islamitische scholen; feiten, kritieken, uitdagingen. Justitiële verkenningen religie en grondrechten. *Boom Juridische uitgevers*; jrg. 33, nr. 1

Voas, D. & Fleischmann, F. (2012), Islam Moves West: Religious Change in the First and Second Generations, in: *The Annual Review of Sociology*, vol. 38: 525 – 45.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Interview leerlingen groep 7

Belangrijk: dingen positief benaderen spreken in termen van fijn en leuk.

Intro

Hoe oud ben je?

Wat vind jij leuk om te doen buiten school?

Wat zou jij later willen worden?

In welk land is je vader geboren?

In welk land is je moeder geboren?

Vind je je zelf ...

Vind je het leuk om bv te zijn? En waarom?

In welk land ben jij geboren?

In welke stad ben jij geboren?

Vind je je zelf een Nederlander?

Hoe vind je het om Nederlander te zijn?

Vind je dat leuk? Waarom?

Zijn jullie islamitisch thuis?

Hoe vind je het om moslim te zijn?

Contact

Wat vind jij van jouw basisschool?

Zeggen andere kinderen wel eens iets vervelends over jou?

Wat wordt er dan gezegd en waarom denk je dat andere kinderen dit zeggen?

Wordt er wel eens iets vervelends gezegd over dat je bent, bijv. door andere kinderen?

Wordt er wel eens iets vervelends gezegd over dat je moslim bent, bijv. door andere kinderen?

Gebeurt dit ook op school?

Voel jij je fijn op school? Waarom wel/niet?

Wat zou je ervan vinden om op een niet islamitische basisschool te zitten?

Waarom lijkt je dit leuk of juist niet leuk?

Welke feestdagen vieren jullie thuis?

Vieren jullie bijvoorbeeld koningsdag en Sinterklaas? (vieren jullie dit op school?)

Taal

Welke taal spreken jullie thuis?

Wat vind je van deze taal?

Spreken jullie thuis ook Nederlands?

Waar heb je Nederlands geleerd?

Hoe vond je het om Nederlands te leren?

Wat vind jij ervan dat je Nederlands moet spreken op school?

Wat vind je van de Nederlandse taal?

Welke taal spreek je het liefst en waarom?

Wanneer je Nederlands spreekt voel je je dan (bv Turks of Turks-Nederland's)?

Wanneer je Turks spreekt voel je je dan ... (bv Turks of Turks-Nederland's)?

Bedankt voor dit gesprekje!

BIJLAGE 2

Interview leerlingen groep 8

Belangrijk; dingen positief benaderen spreken in termen van fijn en leuk.

Intro

Hoe oud ben je?

Wat vind jij leuk om te doen buiten school?

Wat zou jij later willen worden?

Kun je iets vertellen over je ouders?

Vind je je zelf een ...

Vind je het leuk om te zijn? En waarom?

In welk land ben jij geboren?

In welke stad ben jij geboren?

Vind je je zelf een Nederlander?

Hoe vind je het om Nederlander te zijn?

Vind je dat leuk? Waarom?

Zijn jullie islamitisch thuis?

Hoe vind je het om moslim te zijn?

Kun je uitleggen waarom dit voor jou belangrijk is?

Wat zijn de overeenkomsten tussen de islamitische cultuur en de Nederlandse cultuur?

Zijn er ook verschillen?

Contact

Wat vind jij van jouw basisschool?

Zeggen andere kinderen wel eens iets vervelends over jou?

Wat wordt er dan gezegd en waarom denk je dat andere kinderen dit zeggen?

Wordt er wel eens iets vervelends gezegd over dat je bent, bijv. door andere kinderen?

Wordt er wel eens iets vervelends gezegd over dat je moslim bent, bijv. door andere kinderen?

Gebeurt dit ook op school?

Voel jij je fijn op school? Waarom wel/niet?

Hoe vind je het om naar een niet islamitische middelbare school te gaan?

Wat verwacht je ervan?

Waarom lijkt je dit leuk of juist niet leuk?

Welke feestdagen vieren jullie thuis?

Vieren jullie bijvoorbeeld koningsdag en Sinterklaas?

Taal

Welke taal spreken jullie thuis?

Wat vind je van deze taal?

Spreken jullie thuis ook Nederlands?

Waar heb je Nederlands geleerd?

Hoe vond je het om Nederlands te leren?

Wat vind jij ervan dat je Nederlands moet spreken op school?

Wat vind je van de Nederlandse taal?

Welke taal spreek je het liefst en waarom?

Wanneer je Nederlands spreekt voel je je dan (bv Turks of Turks-Nederlands)?

Wanneer je Turks spreekt voel je je dan ... (bv Turks of Turks-Nederlands)?

Bedankt voor dit gesprekje!

BIJLAGE 3

Interview oud-leerlingen

Intro

Kun je iets vertellen over jezelf?

Welke opleiding volg je nu of heb je gevolgd?

Kun je iets vertellen over je ouders?

Vind je je zelf een ...

Hoe vind je het om .. te zijn?

In welk land ben jij geboren?

In welke stad ben jij geboren?

Vind je je zelf een Nederlander?

Hoe vind je het om Nederlander te zijn?

Ben jij islamitisch opgevoed en zelf islamitisch?

Hoe vind je het om moslim te zijn?

Is het belangrijk voor jou om moslim te zijn?

Kun je uitleggen waarom dit voor jou belangrijk is?

Overeenkomsten tussen de cultuur en de Nederlandse cultuur?

Zijn er ook verschillen?

Contact

Hoe heb jij jou basisschool tijd ervaren?

Wat vond jij van jouw basisschool?

Hoe werd er invulling gegeven aan het moslim, Nederlands en ... zijn?

Ben je op de basisschool in aanraking gekomen met discriminatie?

Ben je als kind op straat wel eens in aanraking gekomen met discriminatie?

Wat werd er dan gezegd of wat gebeurde er dan?

Voelde jij je veilig op de basisschool?

Had je het gevoel dat je daar jezelf kon zijn?

Hoe zou je zelf omschrijven in die tijd?

Waren er in jou tijd autochtone Nederlandse kinderen op de school? Wat vond je daar van?

Hoe zou je het gevonden hebben om op een niet islamitische basisschool gezeten te hebben? Waarom?

Overgang

Hoe heb je de overgang van Islamitisch basisonderwijs naar de middelbare school ervaren?

Kwam je toen in aanraking met discriminatie of uitsluiting?

Hoe merkte je dit?

Waar was deze discriminatie op gericht?

Wat heeft het Islamitisch basisonderwijs jou gebracht?

Welke feestdagen vieren jullie thuis?

Vieren jullie bijvoorbeeld koningsdag en Sinterklaas?

Welke betekenis geef jij aan vieren?

Hoe is jou vrienden groep samengesteld?

Taal

Met welke talen ben jij opgevoed?

Sprak je al Nederlands toen je naar de basisschool ging?

Hoe heb jij het Nederlands leren ervaren?

Was het op Al-ummah verplicht om Nederlands te spreken?

Hoe was het voor jou om op school verplicht Nederlands te spreken?

Wanneer je Nederlands spreekt geeft het je dan het gevoel meer Nederlands te zijn?

Wanneer je je moeder taal spreekt voel je je dan meer Turks?

Maak je bewuste keuzes over wanneer je welke taal spreekt en waarom?

Vind je dat het islamitisch onderwijs bijdraagt om je zowel moslim-Nederlands en... te voelen?

Zo ja kun je beschrijven hoe?

Heb je het idee dat je je beter kan verwoorden doordat je meer kennis hebt over de Islam als Nederlandse-moslim zijnde?

Bedankt voor dit interview!