

Op zoek naar verbindingen tussen school en thuis

Over de strategieën die moslimkinderen op school en thuis hanteren

Goedroen Juchtmans*

Summary

This paper focuses on how Muslim children (10-11 years), attending three Flemish schools, move between their home and school culture and how they deal with competing religious expectations from both worlds or with contrasts between own wishes and actual possibilities. In dealing with these issues, it is assumed that children act as social actors capable of adopting creative strategies, but that this agency is located and may sometimes be restricted by adults. This paper argues that children, if possible, choose for positive, connecting strategies. However, in situations wherein adults at school and at home deploy their power status, by problematizing religious differences or by enforcing children to an univocal religious choice, these strategies come under pressure, resulting in more ambivalent or more problematic strategies.

Inleiding

Kinderen van migranten, zo stelt Erikson (2003), worden vaker dan andere kinderen geconfronteerd met een mismatch tussen de waardebeleving thuis en buitenshuis. Ook Devine (2009) stelt vast dat migrantenkinderen zich vaak tussen tegengestelde sociale en culturele werelden bevinden die er andere verwachtingen op nahouden met betrekking tot de wijze waarop kinderen hun identiteit vormgeven en presenteren. Hoe gaan migrantenkinderen om met die meervoudige positie en met de verwachtingen die van de verschillende domeinen, waarin ze bewegen, op hen afkomen? Dit is de centrale vraag van deze bijdrage. Ik leg de focus daarbij meer specifiek op de houdingen en praktijken van moslimkinderen van Marokkaanse of Turkse herkomst in de thuis- en schoolomgeving. Sinds 9/11, de discussies over radicalisering en het

* Goedroen Juchtmans is als senior onderzoeker verbonden aan het HIVA-KULeuven, waar ze binnen dit Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving deel uitmaakt van de onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren (www.hiva.be). Daarnaast is ze onderzoekscoördinator bij het IKKS, een zelfstandig onderzoeksbureau dat binnen organisaties studies verricht op het snijpunt van religie en samenleving (www.ik-ks.org).

hoofddoekendebat in het Vlaamse onderwijs, valt immers aan te nemen dat het risico op mismatch tussen de thuis- en schoolomgeving groter is voor deze groep kinderen.

De centrale vraag in deze bijdrage wordt beantwoord door middel van casestudies in 3 Vlaamse lagere scholen, waar we naast directies, leerkrachten en ouders, kinderen (10-12 jaar) interviewden van verschillende levensbeschouwelijke achtergronden (schooljaar 2008-2009). Gezien de vraagstelling zullen in deze bijdrage (overwegend) de ervaringen en verhalen van de geïnterviewde moslimkinderen centraal staan. Interviewfragmenten van volwassenen zullen slechts gebruikt worden ter ondersteuning of in contrast met de verhalen van kinderen of om de schoolcontext te duiden.

1. Situatieschets: moslims in Vlaanderen

1.1 *Moslims in het Vlaamse onderwijs*

In het Vlaamse onderwijs is de vrijheid van het onderwijs verankerd in de Belgische grondwet en in het Schoolpact (1958) dat tot op heden het Vlaamse onderwijssysteem fundeert. Vrijheid van onderwijs houdt in dat individuen of (ideologische) groepen het recht hebben om zelf scholen op te richten. Indien die scholen voldoen aan de normen (eindtermen), die door de Vlaamse overheid zijn bepaald, kunnen ze gesubsidieerd worden. Die vrije gesubsidieerde Vlaamse scholen zijn te vergelijken met de bijzondere scholen in Nederland. Een grote groep vrije gesubsidieerde scholen heeft zich georganiseerd in onderwijsnetten. Hierbinnen vormt het katholieke onderwijsnet de grootste (60% van alle scholen behoren tot dit net, het VSKO). Ook scholen die werken volgens een bepaalde onderwijsmethode (bijvoorbeeld Freinet), hebben zich georganiseerd in een eigen onderwijsnet: FOPEM.¹ Vrije gesubsidieerde scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen hoe ze hun levensbeschouwelijk vak inrichten.

Naast vrije gesubsidieerde scholen zijn er ook officiële scholen, in Nederland openbare scholen genoemd, die georganiseerd worden door de Vlaamse Gemeenschap (GO!), de provincies (POV), en de gemeenten (OVSG). Officiële scholen zijn verplicht om de levensbeschouwelijke vakken die door de erkende levensbeschouwingen zijn ontworpen en worden gecontroleerd, aan te bieden indien een ouder hiernaar vraagt. Anders dan in Nederland, waar alle leerlingen in het openbaar onderwijs het vak levensbeschouwing krijgen, volgen Vlaamse leerlingen in officiële scholen het levensbeschouwelijk vak van hun

(ouders) keuze, zoals katholieke godsdienst, niet-confessionele zedenleer, protestantse godsdienst.

Toen Turkse en Marokkaanse gastarbeiders en later hun gezinnen zich, onder invloed van de migratiegolf (jaren 1960), in Vlaanderen vestigden, kwamen er voor het eerst kinderen met een moslimachtergrond op de Vlaamse onderwijsbanken terecht. Al snel daarop werd daarom de Islam door de Belgische staat erkend (1976). Moslimouders kregen zo het recht om hun kinderen in het officieel onderwijs Islam te laten volgen. Ook de oprichting van islamscholen was in principe mogelijk. Tot op vandaag heeft de moslimgemeenschap in Vlaanderen echter geen gebruik gemaakt van dit recht. Dit betekent dat moslimouders in de praktijk verplicht zijn te kiezen tussen scholen uit het vrij of officieel onderwijs.

Naar het precieze aantal moslims in het Vlaamse onderwijs is het evenwel gissen. We kunnen enkel terugvallen op de onderwijsstatistieken van het Vlaamse ministerie voor onderwijs, waaruit blijkt dat in het schooljaar 2013-2014 7,18% van alle leerlingen in het gewoon lager onderwijs het vak Islamitische godsdienst volgde. Deze cijfers zijn echter een onderschatting omdat moslimouders hun kinderen ook kunnen inschrijven in vrije gesubsidieerde scholen (zoals katholieke scholen) waar het vak Islam vrijwel nooit tot het vaste curriculum behoort. Dat moslimkinderen inderdaad schoollopen in het katholieke onderwijs, blijkt onder andere uit cijfers over het aantal moslims dat ingeschreven staat in scholen in drie Vlaamse grootsteden, Antwerpen, Genk en Gent (Agirdag, Hermans & Van Houtte 2011). Voor dit onderzoek gaven leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar (schooljaar 2008-2009) aan tot welke levensbeschouwing ze zichzelf rekenden. 32,8% van deze leerlingen noemde zichzelf moslim, 45,54% christen (katholieken en protestanten) en 19,45% ongelovig, atheïstisch of vrijzinnig. Bijna 85% van deze moslimleerlingen heeft een Marokkaanse of Turkse herkomst. De helft van deze islamitische leerlingen gaat naar een katholieke school. In de Vlaamse grootsteden is het katholiek onderwijs dus even populair als het officieel onderwijs.

1.2 De geloofsbeleving van moslims in Vlaanderen en België

Studies naar de wijze waarop migranten en hun (klein)kinderen met een moslimachtergrond hun religieuze identiteit opbouwen, waren tot voor kort schaars, maar winnen de laatste jaren aan belang (Ersanilli & Koopmans

2010). We vatten hier enkele terugkerende en opvallende resultaten samen, met focus op België of Vlaanderen.

Een terugkerende vaststelling is dat moslims in België zich, in tegenstelling tot leden van andere levensbeschouwelijke overtuigingen, over het algemeen sterk identificeren met hun religie en frequent deelnemen aan religieuze praktijken. Een analyse van de TIES-data, die in 2007 en 2008 verzameld werden bij de tweede generatie Turkse en Marokkaanse Belgen in Antwerpen en Brussel (18-35 jaar), bevestigt dit (Güngör, Fleischmann & Phalet 2011; Ersanilli & Koopmans 2010, zie specifiek voor Antwerpen ook Open Society Foundation 2011). Ook de deelname aan allerlei religieuze praktijken is gemiddeld genomen hoog. De data laten wel zien dat religieuze praktijken die met voedsel te maken hebben, zoals het volgen van de Ramadan en het eten van Halal voedsel, op een regelmatigere basis worden uitgevoerd dan het dagelijkse gebed en het wekelijkse moskeebezoek. Een grote meerderheid van de ondervraagden uit Antwerpen verklaarde eveneens Koranlessen te hebben gevolgd als kind (iets meer dan 75%). Agirdag, Hermans en Van Houtte (2011), die kinderen (5^e en 6^e leerjaar) uit scholen in Antwerpen, Genk en Gent een vragenlijst lieten invullen, merken tot slot op dat moslimkinderen (5^e en 6^e leerjaar) hun geloof belangrijker vinden dan christelijke kinderen. Zij bezoeken ook regelmatig op wekelijkse basis de moskee dan dat christelijke kinderen de kerk bezoeken.

Toch vormen moslims geen homogene groep waarin iedereen op een uniforme wijze zijn of haar geloof beleeft (zie voor details Saroglou & Mathijsen 2007). Houdingen van moslims tegenover de eigen religie kunnen bovendien doorheen de tijd of over generaties heen veranderen. Dit heeft bij sociologen de vraag doen rijzen of er, analoog met de christenen, ook in de Islam sprake is van een geloofsafname bij de tweede en derde generatie moslims uit Europa. Onderzoek hiernaar leidt tot uiteenlopende resultaten. Stellen onderzoekers een afname vast, dan nuanceren ze dit resultaat tegelijk door te benadrukken dat deze afname vaak selectief is en afhankelijk is van veranderingen in het leven. Gaat het om religieuze opvoeding (of het doorgeven van het eigen geloof aan de volgende generatie), dan blijkt dat zo een opvoeding het gewenste effect heeft wanneer ouders zich blijvend of hernieuwd religieus engageren (Diehl & König 2009). Ook in België zou bij (vooral Turks-Belgische) moslimgezinnen een effectieve overdracht van islamitisch geloof gerealiseerd worden en zo intergenerationele stabiliteit verzekerd zijn (Güngör, Fleischmann & Phalet 2011).²

2. Theoretische achtergrond

Deze bijdrage gaat over de wijze waarop moslimkinderen omgaan met de verwachtingen die zowel thuis als buitenshuis (hier: de school) op hen afkomen. In navolging van James (2007) beschouwen we kinderen in dit proces als sociale actoren die eigen wensen kunnen uitdrukken en mee beslissen over de houding die ze in de thuis- en schoolomgeving aannemen en de praktijken die ze er ontwikkelen. In de sociologische literatuur wordt deze competentie benoemd met de term *agency*. Ook op religieus vlak beschikken kinderen over *agency* (Hemming & Madge 2012)³, en hebben ze dus eigen wensen en dromen.

Hoewel kinderen mee vormgeven aan hun identiteit, en dus niet zomaar de praktijken en het discours van voor hen belangrijke volwassenen reproduceren, mag de *agency* van kinderen niet te romantisch worden voorgesteld of overschat worden (Eldén 2013). De mogelijks complexe wijze waarop moslimkinderen interageren met de school- en thuisomgeving kan zo immers niet in rekening gebracht worden. Daarom is het belangrijk de twee volgende aspecten in rekening te brengen.

Ten eerste moeten we ervan uitgaan dat de *agency* van kinderen steeds gelokaliseerd is. Het handelen van kinderen, en de wijze waarop hun identiteit zich manifesteert, grijpt plaats op specifieke plekken die nooit waarde-neutraal zijn. Ook in de thuis- en schoolcontext hebben bepaalde praktijken, overtuigingen en een bepaald discours een dominant karakter, waardoor ze als vanzelfsprekend en ‘ongenaakbaar’ kunnen worden beschouwd. Devine (2012) spreekt in dit verband van ‘structured social spaces’ die een eigen ‘logics of practice’ bezitten. Kinderen kunnen die ‘logics of practice’ op basis van hun *agency* in beweging brengen, maar ze worden er zeker ook door beïnvloed en erin gesocialiseerd (James 2007). Die invloed en socialisatie kan de mate waarin ze hun *agency* kunnen uiten, beperken. Kinderen ervaren die invloed ook sterker, omdat volwassenen in de thuis- en schoolomgeving meer macht hebben om het interactieproces te sturen (Piontkowski et al. 2002). Zij bevinden zich op die plaatsen dus in een niet-dominante positie. Migrantenkinderen ervaren die niet-dominante positie op school zelfs op een dubbele manier: als kind enerzijds en als migrant of moslim in een Vlaamse school anderzijds (Devine 2009, die spreekt over een ‘double-minority status’).

Ten tweede behoren kinderen tot verschillende (sub)groepen binnen de samenleving omdat ze zich bewegen tussen en in verschillende plekken en domeinen. Volwassen actoren of *peers* kunnen er op die plekken en van plek tot plek verschillende en mogelijks tegengestelde praktijken en overtuigingen

op nahouden, maar de kinderen tegelijk in de volgens hen gewenste richting sturen of socialiseren. Die situatie roept de vraag op welke strategieën migrantenkinderen met een moslimachtergrond hanteren om met die diversiteit en mogelijke mismatch in verwachtingen of tussen wens en realiteit om te gaan. In hoeverre kunnen kinderen strategieën hanteren die hen toelaten hun (gewenste) religieuze identiteit op alle plaatsen en in elke situatie te uiten (contextoverschrijdende identiteit), of kiezen ze (noodgedwongen) voor strategieën die leiden tot een identiteit die aangepast wordt naargelang de plaats en de situatie waarin ze zich bevinden (contextgebonden identiteit)? En in welke mate en wanneer leiden ervaringen van mismatch tussen bijvoorbeeld thuis en school tot religieuze onzekerheid of net tot een verharding van overtuigingen en een grotere nadruk op religieuze verschillen?

3. Methode

De resultaten, die een antwoord trachten te geven op bovenstaande vragen, zijn gebaseerd op een kwalitatieve dataverzameling bestaande uit interviews en focusgroepen met de verschillende *stakeholders* (leerkrachten, directies, ouders, kinderen en leden van de inrichtende machten) van vijf lagere scholen. Er werd gekozen voor lagere scholen omdat levensbeschouwelijke thema's hier meer spelen (bijvoorbeeld in het kader van bepaalde overgangsrutuelen) en de schoolkeuze van ouders in de lagere school meestal bepalend is voor de verdere schoolkeuze. Bovendien telt Vlaanderen weinig onderzoeken naar lagere scholen vanuit een levensbeschouwelijk perspectief. Wat de keuze van de scholen betreft, werd gezocht naar een zo groot mogelijke diversiteit qua levensbeschouwelijk profiel (zowel van de school als van de leerlingen), qua schoolpopulatie en qua dagelijkse praktijk en beleid. De leerlingen werden geïnterviewd in groepen van 3 à 6 personen. Elke groep is samengesteld uit kinderen met dezelfde levensbeschouwelijke achtergrond. De moslimkinderen zaten dus steeds in dezelfde groep. In school De Gember (100% moslims) interviewden we de meisjes en jongens apart.⁴ Slechts in drie van de vijf scholen waren echter voldoende moslimkinderen aanwezig om te spreken over relevante data voor deze bijdrage. Deze drie scholen worden kort voorgesteld in tabel 1.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de dataverzameling en een uitgebreide analyse ervan verwijzen we naar de recente publicatie *'Kleur in*

mijn Klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school. (Juchtmans & Nicaise 2014).

Tabel 1 Voorstelling scholen

School (acroniem)	Net	Aanbod levensbeschouwelijk vak(ken)	Levensbeschouwelijke achtergrond leerlingen (zoals geschat door directeur)
School De Gember	Katholiek (VSKO)	Keuze tussen katholieke godsdienst en Islam (in de praktijk enkel Islam)	100% moslim
School De Tijm	Katholiek (VSKO)	Katholieke godsdienst	40% katholiek 5% vrijzinnig 55% moslim
School De Koriander	Methodeschool (FOPEM)	Cultuurbeschouwing	5% katholiek/protestants 70% vrijzinnig, geen religie, agnostisch 25% moslim

4. Resultaten

De centrale vraag van deze bijdrage, zoals gezegd, is: hoe gaan migrantenkinderen om met hun meervoudige positie in de Vlaamse samenleving en met de verwachtingen die van de verschillende domeinen (thuis en school) op hen afkomen? Voortbouwend op het theoretisch kader gaan we er daarbij vanuit dat kinderen op basis van hun *agency* een zekere, maar complex geconstrueerde keuzevrijheid hebben. In deze paragraaf beschrijven we welke strategieën zij op basis van die keuzevrijheid hanteren en welke verschillende houdingen, visies en praktijken hieruit voortvloeien. Zowel op school als thuis kunnen kinderen te maken krijgen met verwachtingen die ingaan tegen hun wensen.

4.1 *Kinderen kiezen voor strategieën die een positieve starthouding uitdrukken*

Globaal gesproken is de starthouding van moslimkinderen in zowel de thuis- als schoolomgeving positief te noemen. Net als kinderen uit andere geloofsgroepen, zoeken moslimkinderen immers in de eerste plaats naar verbindingen tussen de verschillende werelden waarin ze leven en bewegen. Wanneer ze erin slagen een dergelijke bevredigende verbinding tussen beide contexten te vinden, is er in hun ervaring van een mismatch tussen school en thuis geen sprake.

De moslimkinderen maken gebruik van enkele strategieën om die verbindingen tot stand te brengen. Deze strategieën zijn imitatie, enthousiaste bereidheid tot participatie en vermenging van religieuze en/of culturele elementen uit beide werelden. We bespreken elke strategie apart via een casus of voorbeelden.

4.1.1 Imitatie

De drie bezochte scholen vierden rituelen. Afhankelijk van de levensbeschouwelijke identiteit van de school kunnen die rituelen verschillen. Zowel expliciete religieuze rituelen (zoals een kerstritueel en misviering in de katholieke scholen) als rituelen zonder specifieke religieuze connotatie (zoals het vieren van verjaardagen) passeren de revue. Kinderen zijn verplicht deel te nemen aan die rituelen. Opvallend is dat het ritueel repertoire, en dit ongeacht het percentage moslims op school, bestaat uit rituelen die behoren tot het socio-cultureel Vlaams ritueel erfgoed (kerstmis, sinterklaas, moeder- en vaderdag, carnaval etc.). Islamitische feesten worden door de school niet georganiseerd en ook een geregeld moskeebezoek met de hele school gebeurt zelden. Die keuze van de school zorgt ervoor dat kinderen vanaf hun eerste schooldag kennismaken met rituelen die ze van thuis uit niet kennen. Hun eerste reactie hierop is imitatie van die rituelen, ook in de thuisomgeving.

Ik heb thuis al eens foto's van de kerstboom geprint, gekleurd en opgehangen. Ik was toen wel nog klein (meisje, De Gember).

Ik heb eens een brief geschreven aan Sinterklaas: "Lieve sint, ik wil (...)" enzovoort. 's Ochtends zag ik dat papa iets op dat briefje had geschreven. Hij schreef dat de sint niet bestaat, dat de sint gewoon maar een kindergrap is.

Interviewer: Wat vond je daarvan?

Dat vond ik niet leuk. Maar vorig jaar hebben ze op school aan alle oudsten verteld dat de sint niet bestaat en dat het om een spel gaat dat ze doen met de kleintjes (meisje, De Koriander).

In bovenstaande voorbeelden zien we dat kinderen gedreven worden door een spontaan verlangen om thuis te herhalen wat ze leuk vonden op school. Bash en Zezlina-Philips (2006) hebben het over een mimetische strategie die migrantenkinderen gebruiken om hun lidmaatschap binnen de groep te bevestigen en op te gaan in de groep. Interessant in bovenstaande voorbeelden

is echter dat de kinderen deze strategie zien als iets uit het verleden. Ze deden het toen ze klein waren, en nog niet wisten dat ze iets ongebruikelijks of ‘fout’ deden. In het voorbeeld over ‘de sint’ zien we ook wat leidt tot het in onbruik raken van de mimetische strategie. Dit gebeurt wanneer de vader het schoolritueel problematiseert, en op het onoverkomelijke verschil wijst tussen de ‘logics of practice’ van de school- en thuiscontext. Een match tussen beide contexten kan door het meisje daarom enkel opnieuw ervaren worden wanneer ook de school aangeeft dat de sint niet bestaat. De oorspronkelijk ervaren mismatch tussen thuis en school slaat dan om in een overeenkomst.

4.1.2 Enthousiaste bereidheid tot participatie

De mogelijkheid om religieuze of rituele schoolelementen in de thuisomgeving (letterlijk) te imiteren kan dus beperkt worden door volwassenen. Participatie aan de rituelen op het schooldomein blijven moslimkinderen meestal wel doen. Ze geven ook aan die rituelen leuk te vinden. Hetzelfde geldt voor de lessen katholieke godsdienst (De Tijm) of cultuurbeschouwing (De Koriander) die ze ook als moslimleerling verplicht moeten volgen.

Vorige kerst hebben we met de school de kerk en de moskee bezocht. In de kerk hebben we liedjes gezongen over Jezus voor de ouderen. Dat was erg fijn! (meisje, De Gember).

Ik vind de godsdienstlessen interessant omdat ze je helpen om de geschiedenis beter te kennen. Ik zou anders bijvoorbeeld niet geweten hebben dat er een profeet was die Elia heette (jongen, De Tijm).

Participatie aan schoolrituelen en de katholieke godsdienstles is volgens de kinderen perfect mogelijk. Wellicht is dat zo omdat dit de ontwikkeling van hun (moslim)identiteit meestal niet lijkt te bedreigen, maar hen net de kans geeft om zichzelf op school op een niet-cognitieve wijze te exploreren en te uiten (bijvoorbeeld via zingen, gedichten voordragen, dans).

4.1.3 Vermenging van culturele en/of religieuze elementen uit beide werelden

Een andere strategie die de kinderen hanteren, is de vermenging van culturele en religieuze elementen uit beide werelden (school en thuis).

Tijdens de interviews bleek bijvoorbeeld dat moslimkinderen erg gefascineerd zijn door allerlei praktijken en verhalen waarin slechte en goede geesten voorkomen. In het betekenissen geven hieraan slagen sommige kinderen er

in bepaalde verhalen en figuren die ze van thuis kennen te (her)interpreteren door culturele elementen uit de westerse (culturele en christelijke) traditie hiermee te vergelijken en hierin te verwerken.

Lln A: Voor het slapengaan zeg ik 21 maal “bismallah” omdat dat goed is. Dat zorgt ervoor dat er niemand slecht met jou gaat slapen.

Lln B: We zeggen dat zodat ze u niet bang maken.

Interviewer: ‘Die “slechte iemand”, noemen jullie dat de duivel?’

Lln A: Ja.

Interviewer: Geloven jullie dat de duivel bestaat?

Lln A: Ja.

Lln B: Ja, ik dacht vroeger dat dat zo een rood mannetje was met hier zo van die horentjes en met een stok. Maar ik heb op school de film van Jezus gezien en daar ziet de duivel er anders uit.

Interviewer: En wat betekent de duivel voor jullie?

Lln A: Die is anders. Die kun je niet zien en kan in u gaan.

Lln B: Ja, er zijn zo van die bangelijke films waarin de duivel in u gaat, het is eigenlijk een geest (leerlingen, De Tijd).

Hier vergelijken de kinderen beelden uit de westerse cultuur, die ze op school of via films leren kennen, met wat ze thuis meekrijgen. ‘Bangelijke’ films tonen het kwade net als in hun godsdienst als een geest. De vergelijking heeft twee effecten. Ze helpt de kinderen ten eerste om positieve verbanden te leggen tussen de verschillende werelden waarin ze bewegen. Ten tweede prikkelen films hun verbeelding en reflexiviteit, wat dan weer een verlevendiging en verscherping van die beelden tot gevolg heeft. De duivel als geest herleeft.

4.1.4 Conclusie

Bovenstaande voorbeelden tonen hoe moslimkinderen in eerste instantie kiezen voor strategieën die verbanden, vergelijkingspunten en overeenkomsten tussen thuis en school tot stand kunnen brengen. Dat doen ze door schoolpraktijken te imiteren, er enthousiast aan mee te participeren of door culturele en religieuze elementen uit beide werelden met elkaar te vergelijken en met elkaar te vermengen. Dat die zoektocht naar verbinding hun basiskeuze is, is wellicht niet toevallig. Een geslaagde verbinding en zo ook de ervaring van een match tussen beide werelden, maken het immers mogelijk zich thuis te voelen in beide werelden en een veilige en stevige basis te creëren om zich aan beide werelden te hechten.

4.2 *Verbinding onder druk leidt tot andere strategieën*

Moslimkinderen geven echter ook geregeld aan in situaties terecht te komen waarin die verbinding onmogelijk wordt (gemaakt), of waarin de context de mogelijkheid tot *agency* beperkt (zie ook 4.1.1). Op die momenten kiezen kinderen vaak om het geweer van schouder te veranderen, en dus voor andere strategieën, zoals kritiek, (verborgen) verzet, of een contextgebonden houding. Opvallend is dat die strategieën zich zowel tegen de thuis- als schoolcontext kunnen keren.

4.2.1 **Kritiek en (verborgen) verzet**

De Tijn is een katholieke school die sterk inzet op katholieke rituele praktijken. Er wordt gebeden voor de lessen en op geregelde tijdstippen gaan kinderen ook samen naar de mis (bijvoorbeeld op kerst). Die schoolpraktijken en daarbij horende regels worden als normatief naar voren geschoven. Zo stelt een klasleraar:

Je moet respect hebben voor mekaars mening en mekaars geloof, maar ja, te veel uitzonderingen daarop lijken me ook niet gezond (klasleraar, De Tijn).

Ondanks de verplichting voor leerlingen om zich aan te passen aan de 'logics of practice' die gelden in de school, zijn ook in deze school moslimkinderen bereid en zelfs enthousiast om aan de schoolrituelen deel te nemen. Een moslimjongen geeft echter aan dat die positieve houding op een bepaald moment in de katholieke viering omslaat in verzet.

Voor het bidden in de klas en tijdens de schoolvieringen maakt iedereen altijd een kruisteken. Maar wij doen dan niet mee. Mijn vader zegt dat we moslims zijn. Daarom mogen wij geen kruisteken maken (jongen, De Tijn).

De theorie van Barth (1969) verklaart mogelijk waarom de jongen in deze situatie kiest voor een verzetsstrategie. Barth stelt immers dat, wanneer groepen met elkaar in interactie treden, mensen geneigd zijn bepaalde 'symbolische' grenzen te bewaken. Waar de grens ligt, wordt volgens Barth echter niet bepaald door objectieve verschillen tussen groepen, maar door de wijze waarop betrokkenen bepaalde kenmerken van de andere of van de eigen groep gaan inzetten als overduidelijke signalen van verschil. Die kenmerken worden daardoor identiteitmarkers, die helpen om de eigen identiteit van de ander af te bakenen. In dit geval lijkt de moslimjongen uit bovenstaand voorbeeld het kruisteken als zo een symbolische grens te ervaren. Daarmee wordt

het ook een cruciaal, onoverkomelijk teken van verschil tussen de christelijke schoolcultuur en de eigen islamitische zelfbenoeming of thuisachtergrond. De reactie op die ervaring is sterk emotioneel geladen, namelijk verzet.

Hoe komt het dat de jongen uit dit voorbeeld het kruisteken beleeft als zo een sterk emotioneel geladen symbool? Het slaan van een kruisteken is verboden omdat ze moslims zijn, zo stelt de jongen. Wellicht moeten we dit verbod interpreteren op een gelijkaardige wijze als het verbod op het eten van varkensvlees: als strikt verboden. Een moslim die toch een kruisteken maakt, zal het slaan van een kruisteken dus aanvoelen als het overschrijden van een grens, als heiligschennis en dus als een act die regelrecht indruist tegen het moslim-zijn. Dat betekent ook dat de jongen met zijn verzet niet in de eerste plaats zijn ongeloof in Jezus Christus wil uitdrukken. Dat zou een westerse interpretatie zijn, waarbij religieuze praktijken uitsluitend worden beschouwd als een veruiterlijking van een innerlijk geloof of mentale toestand. Mahmood (2005) stelt echter dat men geen goede moslim wordt omwille van het geloof in dogma's, maar wel door een 'way of being'. Dat wil zeggen dat moslims religieuze praktijken of verboden in de eerste plaats zien als een manier om een religieuze plicht te vervullen. Die plichten vervullen maakt een moslim tot wat hij wil zijn: een goede moslim. Of anders: het is door het slaan van het kruisteken te weigeren dat deze jongen effectief een goede moslim kan worden. Wellicht moet zijn verzet ook in die context begrepen worden. Geen kruisteken slaan is niet zozeer een verzet tegen de school of tegen het christendom. De weigering biedt hem vooral een concrete mogelijkheid om zichzelf te realiseren als een goede moslim. Dat laatste is ook zijn diepste intentie, denken wij, en de reden waarom zijn positieve houding omslaat in verzet.

Moslimkinderen uiten niet alleen kritiek tegen schoolpraktijken, maar kunnen zich ook verzetten tegen volwassenen uit de eigen context of de moslim-gemeenschap. Dit is het geval bij de meisjes uit de school De Gember, die behoren tot een relatief kleine en gesloten Turkse gemeenschap waarin moslim zijn als vanzelfsprekend wordt beschouwd en de sociale controle groot lijkt. Zo ervaren de meisjes het toch:

Soms roept een medeleerling: "Wie gelooft er in Allah?" Op dat moment moet je je vinger opsteken. Iedereen doet dat. In onze gemeenschap moet je hard geloven. Soms gebeurt het dat iemand het niet gehoord heeft en zijn vinger niet opsteekt. En dan vraag je hem: "Geloof je niet in Allah?" En dan steekt hij zijn vinger vlug op.

Mijn moeder zegt: “Als je beslist om geen moslim meer te zijn, dan kun je niet langer mijn kind zijn.”

In onze gemeenschap weet iedereen alles van elkaar. Als bijvoorbeeld iemand gewond raakt in een auto-ongeval, dan zal iedereen dat hier onmiddellijk weten.

Wanneer de gemeenschap in hun ervaring de ruimte tot *agency* en het ontwikkelen van een eigen identiteit in de weg staat, leidt dit bij de meisjes tot kritiek, en een creatieve, verborgen verzetsstrategie.

Lln A: Bijna alles mag niet. Je mag dit niet doen en dat niet doen: geen ring, geen oorbel, geen nagellak.

Lln B: Ik doe toch nagellak aan.

Interviewer: Zeggen ze daar iets op?

Lln B: Ze zien dat niet, want het is geen opvallende (meisjes, De Gember).

Het meisje met de onopvallende nagellak tast de grenzen van de gegeven ruimte af, die als beperkend wordt ervaren. Zij doet wat niet mag (nagellak gebruiken) zonder tegen de grens van het verbod aan te lopen en dus bestraft te worden (want het is onzichtbaar). Met die verborgen verzetsstrategie probeert ze om wat onmogelijk te verbinden lijkt, toch samen te brengen. Openlijk verzet zou bovendien tot conflict en religieuze onzekerheid kunnen leiden. En dat is niet wat ze willen. Van een verlangen om de islam af te vallen is bij hen immers geen spoor terug te vinden. Alle meisjes geven aan dat moslim zijn erg belangrijk is voor hen. Het biedt hun troost en laat hun toe zich veilig te voelen:

Als je in de problemen zit, dan zie je Allah niet, maar toch helpt hij je als je een stukje uit de koran leest of bidt (meisje, De Gember).

Daarom is het wellicht juister te stellen dat de moslimmeisjes uit bovenstaande voorbeelden vooral een veilige exploratieruimte zoeken die hun de mogelijkheid geeft *op een eigen wijze* hun islamitische en Turkse thuisachtergrond met de westerse (school)cultuur te verbinden. Zij hopen op een ‘logics of practice’ in de gemeenschap die hen de mogelijkheid biedt om een goede moslim te worden, zonder daarvoor per definitie (westerse) praktijken zoals nagellak te moeten bannen.

4.2.2 Welke strategieën worden gekozen wanneer moslimkinderen op school een verschil ervaren tussen wens en realiteit?

In school De Tijn en in school De Koriander kunnen moslimleerlingen niet het vak Islam volgen. Ook in andere lessen wordt volgens hen amper over Islam gesproken in de school (zie ook Open Society Foundations 2011 voor gelijkaardige conclusies). In beide scholen zijn de moslimkinderen echter vragende partij om meer over hun religieuze praktijken en overtuigingen te praten of te leren. Maar of dit in de vorm van een vak moet zijn, daarover lopen de visies van de moslimkinderen tussen beide scholen uiteen.

In De Koriander pleiten de moslimkinderen expliciet voor zo een vak vanuit het verlangen naar meer kennis over de Islam:

Lln A: Ik zou graag islamles op school willen hebben om meer te weten over onze godsdienst, want ik vind dat ik nog niet voldoende weet. Omdat ik soms veel huiswerk heb, kan ik niet naar de Marokkaanse les, een soort koranschool, gaan.

Lln B: Ik wil ook wel islam ... want elke keer als ik naar de Arabische tv kijk, dan vraag ik altijd aan papa wat ze doen. Ik wil ook wel weten wat er gebeurt (leerlingen, De Koriander).

De kinderen in school De Tijn drukken zich over dezelfde kwestie veel ambivalenter uit:

Islamlessen op school? Dat is eigenlijk gelijk. Als het erbij zou komen, zou ik niet zeggen: "Nee, dat wil ik niet." Maar als het er niet bij is, zou ik ook niet zeggen dat het erbij moet komen (meisje, De Tijn).

Het verschil in visie tussen de kinderen van de beide scholen is opmerkelijk, en valt wellicht vooral te verklaren door de schoolcontext en de pedagogische 'practices of logic' van beide scholen in rekening te brengen. De Koriander (FOPEM), die werkt volgens de ervaringsgerichte methode, wil kinderen doen groeien in zelfverantwoordelijkheid en hen stimuleren om hun individuele overtuigingen uit te drukken en daarop te reflecteren. Binnen die visie op leren past het dat kinderen voor hun mening uitkomen. De moslimkinderen uit De Koriander doen dat ook. Zij laten weten islamlessen belangrijk te vinden. Met die visie geven ze niet alleen kritiek op hun school, die sterk gekant is tegen islamlessen. Ze brengen ook – explicieter dan hun ouders dat doen – hun wens naar voren om door middel van kennisverwerving een betere moslim te worden. De kinderen van De Tijn, de katholieke school zonder islamlessen, drukken die wens niet expliciet uit. De school staat meer

voor discipline, gehoorzaamheid en goede morele attitudes. Zij verwacht dan ook globaal dat kinderen zich assimileren aan de regels van de school. Die houding van de school verklaart wellicht ook waarom de moslimkinderen een ambivalent antwoord geven op de vraag naar islamlessen op school. In een dergelijk klimaat is het immers niet vanzelfsprekend om de eigen wensen uit te drukken. Dat ze er op school voor kiezen om zich aan te passen, betekent echter niet dat ze zich thuis minder moslim voelen. Integendeel. De nadruk op de thuisomgeving, waar ze wel zichzelf kunnen zijn, wordt er enkel groter door. Of zoals een moeder van één van deze leerlingen stelt:

Ze doen wat de school vraagt, maar in hun geest en hart, en thuis zullen ze altijd moslim blijven (moeder, De Tijn).

De kinderen van De Tijn lijken daarmee voor een strategie te kiezen die leidt tot een contextgebonden identiteit. Die keuze zorgt er voor dat ze noch thuis, noch op school in conflict komen met de overtuigingen en praktijken van de dominante groep. In beide domeinen passen ze zich immers aan aan wat van hen verwacht wordt, zelfs als dit betekent dat ze bepaalde wensen tot cultuurbehoud moeten inslikken.

4.2.3 Conclusie

In bepaalde situaties kiezen kinderen voor andere strategieën zoals kritiek, (verborgen) verzet of ambivalent gedrag. Het is belangrijk te benadrukken dat die strategieën niet van bij de start ingenomen worden, maar steeds een reactie zijn op de houding van leden van een dominante groep (thuis of school). Meer bepaald zien we die strategieën op de voorgrond treden wanneer in de ervaring van de kinderen de ruimte tot exploratie en verbinding, en dus tot *agency* verdwijnt, bijvoorbeeld omdat de ‘logics of practice’ van volwassenen, die exploratie beperken of eenzijdig in een bepaalde richting beslechten. Verder zijn kritiek, verzet en ambivalentie ook steeds een signaal dat er een problematisering van het verschil heeft plaatsgevonden, die de verschillen doen uitgroeien tot onverenigbaarheden, tot een mismatch tussen thuis en school. Een match realiseren tussen school en thuis wordt dan voor de kinderen onmogelijk. Kritiek, verzet of een keuze voor verborgen of onderdrukte identiteitsmanifestaties blijken dan nog de enige mogelijke strategie.

5. Discussie

Op basis van casestudies in drie Vlaamse lagere scholen hebben we in deze bijdrage inzicht willen verschaffen in de wijze waarop moslimkinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond omgaan met de verwachtingen die zowel buitenshuis (school) en thuis in religieus opzicht op hen afkomen en de mogelijke mismatch tussen verwachtingen die ze daarbij ervaren. We gingen er vanuit dat de kinderen in dat proces als sociale actor zelf beslissingen nemen, visie ontwikkelen en al dan niet kiezen voor participatie aan bepaalde praktijken, ook als het (hun) religie betreft. Tegelijk benadrukten we dat de competentie tot *agency* steeds gelokaliseerd is, wat wil zeggen dat de *agency* van kinderen moet begrepen worden in relatie tot de 'logics of practice' die normatief zijn in de thuis- en schoolcontext (Devine 2012).

Samenvattend kan gesteld worden dat kinderen bij aanvang verbindende strategieën verkiezen zoals imitatie, bereidheid tot participatie en vermenging van culturele en religieuze elementen van verschillende contexten. Die verbindende strategieën komen meestal in onbruik indien volwassenen in de school- of thuisomgeving verschillen tussen beide domeinen (school en thuis) problematiseren en als onoverkomelijk benoemen, of indien ze eisen van kinderen dat ze zich aanpassen aan de heersende 'logics of practice'. Omdat volwassenen meer macht hebben om het gedrag van kinderen te sturen, komt in dat geval de *agency* van kinderen onder druk. De reacties van de kinderen op dergelijke situaties zijn verschillend en leiden tot andere strategieën, zoals kritiek, (verborgen) verzet of een contextgebonden houding waarin de wens tot cultuurbehoud onderdrukt wordt. Kinderen die dergelijke strategieën innemen drukken zo ook uit dat het zoeken naar en vinden van verbinding naïef of onmogelijk is geworden, of dat het moeilijk is om authentiek te blijven en zichzelf te manifesteren zoals ze dit het liefst wensen.

Die bevindingen roepen een aantal vragen op. Ten eerste: wat is de diepste wens van de geïnterviewde moslimkinderen? Alle kinderen geven enerzijds aan een goede moslim te willen worden door zich te houden aan de 'way of being' van moslims (voorbeeld van het kruisteken, jongen De Tijd), door de praktijken uit te oefenen die toelaten zich te laten voeden en ondersteunen door Allah (voorbeeld moslimmeisjes De Gember) of door meer kennis te ontwikkelen over de Islam (voorbeeld vak Islam De Koriander). Anderzijds willen ze zich ook kunnen thuis voelen op school en erbij horen. Beide wensen vormen de basis van hun zoekproces, en wellicht ook van het verlangen

naar verbinding. Een geslaagde verbinding is immers de enige weg om beide verlangens te kunnen vervullen en als moslimkind in een overwegend niet-islamitische samenleving authentiek te kunnen blijven. Hierop aansluitend rijst dan ook een tweede vraag: welke school- en thuiscontext is nodig om dit zoekproces van moslimkinderen te ondersteunen? We vermeldden hiervoor al dat een problematisering van het verschil tussen beide werelden of de eis om zich aan één van de beide contexten aan te passen dodelijk is voor dit zoekproces. Ze dwingt immers kinderen tot een of-of keuze, of tot het onderdrukken van wat ze echt wensen en willen zijn. Connor (2010) pleit op basis van onderzoek eerder om een verwelkomende context te creëren voor migrantenkinderen met een moslimachtergrond. Hij stelt immers vast dat minder verwelkomende contexten samenhangen met een sterkere religieuze identificatie bij moslims in vergelijking met de religieuze identificatie van de gastgroep. Hoe zou een dergelijke verwelkomende context er kunnen uitzien? Volgens ons is het positief erkennen van en het werken met het religieus kapitaal en de kracht van de religieuze *agency* van moslimkinderen door de school een eerste belangrijke stap. Vanuit die optiek valt dan ook moeilijk te begrijpen waarom geen van de onderzochte scholen islamitische feesten organiseert of zo weinig aandacht besteedt aan de islamitische tradities en geschiedenis in hun vakken. Een andere cruciale stap is volgens ons wat Deleuze het *devenir-minoritaire* heeft genoemd, dit is het zich verplaatsen in de minderheidspositie (of niet-dominante positie van kinderen), ongeacht de positie die men zelf in de maatschappij bekleedt. Op basis van die empathische beweging richting moslimkinderen kan dan vervolgens de eigen heersende 'logics of practice' in vraag worden gesteld of kritisch worden nagedacht over de wijze waarop men de eigen machtspositie inzet. Die bereidheid om de positie van een *devenir-minoritaire* in te nemen of zelf-reflexief naar het eigen handelen te kijken, is echter niet alleen noodzakelijk bij directies en leerkrachten in scholen, maar evengoed bij volwassenen binnen de moslimgemeenschappen. Enkel zo kunnen moslimkinderen voldoende veilige ruimte vinden om zichzelf als moslim én als volwaardig lid van de Vlaamse samenleving verbindend op te stellen en te uiten.

Noten

- 1 FOPEM staat voor Federatie Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen.
- 2 Zij tonen dit aan door religieuze identificatie, religieuze praktijken en geloofsopvattingen te verbinden met de formele religieuze educatie (Koranlessen) die men als kind gekregen heeft en met de religieuze praktijk van hun vader (moskeebezoek vader). Bij Turks-Belgische gezinnen zou de transmissie effectiever zijn omdat de sociale controle en etnische cohesie in deze gezinnen en hun omgeving hoger zou liggen dan bij Marokkaans-Belgische gezinnen.
- 3 Hemming en Madge (2012) zien in hun reviewstudie een viervoudige manifestatie van die religieuze *agency* van kinderen. Ten eerste zijn kinderen in staat om religieuze concepten, ideeën en praktijken te onderscheiden die ze het meest waarderen. Ten tweede kunnen kinderen de formele religieuze meningen en praktijken herconfigureren en onder discussie plaatsen. Ten derde heeft onderzoek aangetoond dat kinderen gebruik maken van verschillende bronnen (verhalen, media, verbeelding) om zin te geven aan hun leven en tot nieuwe praktijken te komen. Tot slot, stellen Hemming en Madge (2012) dat kinderen complexe religieuze identiteiten ontwikkelen die anders kunnen zijn dan die van hun ouders of het dominante discours binnen hun religie.
- 4 Hoewel de school 100% moslims telt en het vak Islam aanbiedt, kan er in principe toch van een mismatch met de school sprake zijn. Zo hebben met uitzondering van de leraar Islam alle leraren een christelijke achtergrond en vertolken ze westerse waarden. De katholieke identiteit van de school wordt door de directeur ook expliciet beklemtoond. Ook ten opzichte van de thuiscontext kan er een mismatch optreden, wanneer de moslimkinderen met betrekking tot hun geloofsbeleving en ontwikkeling van hun religieuze identiteit andere wensen of strategieën verkiezen dan hun ouders of de belangrijke volwassenen in hun omgeving.

Literatuur

- Agirdag, O., M. Hermans & M. Van Houtte (2011),
 Het Verband tussen Islamitische Religie, Religiositeit en Onderwijsprestaties, in:
Pedagogische Studiën, 88, 339–353.
- Barth, F. (ed.) (1969),
Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference, Boston:
 Little, Brown.

- Bash, L. & E. Zezlina-Philips (2006),
Identity, Boundary and Schooling: Perspectives on the Experiences and Perceptions of Refugee Children, in: *Intercultural Education*, 17 (1), 113-128.
- Connor, P. (2010),
Contexts of immigrant receptivity and immigrant religious outcomes: the case of Muslims in Western Europe, in: *Ethnic and Racial Studies*, 33 (3), 376-403.
- Devine, D. (2009),
Mobilising Capitals? Migrant Children's Negotiation of their Everyday Lives in School, in: *British Journal of Sociology of Education*, 30 (5), 521-535.
- Devine, D. (2012),
Practising Leadership in Newly Multi-ethnic Schools: Tension in the Field?, in: *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 1-20.
- Diehl, C. & M. Koenig (2009),
Religiosität türkischer Migranten im Generationenverlauf: ein Befund und einige Erklärungsversuche, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 38 (4), 300-319.
- Eldén, S. (2013),
Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices', in: *Childhood*, 20 (1), 66-81.
- Eriksen, T.H. (2003),
Creolization and Creativity, in: *Global Networks*, 3 (3), 223-237.
- Ersanilli, E. & R. Koopmans (2010),
Rewarding integration? Citizenship regulations and socio-cultural integration of immigrants in the Netherlands, France and Germany, in: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36 (5), 773-791.
- Güngör, D., F. Fleischmann & K. Phalet (2011),
Religious identification, belief, and practice among Turkish- and Moroccan Belgian Muslims: Intergenerational continuity and acculturative change, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (8), 1356-1374.
- Hemming, P.J. & N. Madge (2012),
Researching children, youth and religion: Identity, complexity and agency, in: *Childhood*, 19 (1), 38-51.
- James, A. (2007),
Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials, in: *American Anthropologist*, 109 (2), 261-272.
- Juchtmans, G. & I. Nicaise (2014),
Kleur in mijn klas. Kinderen over levensbeschouwelijke diversiteit in de lagere school, Tielt: Lannoo.

- Mahmood, S. (2005),
Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject, Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Open Society Foundations (2011),
Muslims in Antwerp. At Home in Europe Project, New York: Open Society Foundations.
- Piontkowski, U., A. Rohmann & A. Florack (2002),
Concordance of Acculturation Attitudes and Perceived Threat, in: *Group Processes and Intergroup Relations*, 5 (3), 221–232.
- Saroglou, V. & F. Mathijssen (2007),
Religion, multiple identities, and acculturation: a study of Muslim immigrants in Belgium, in: *Archive for the Psychology of Religion*, 29, 177-198.