

Hoe geven we les in en over de islam?

Islam op school in Vlaanderen en Nederland

Welmoet Boender* en Leni Franken**

Summary

How do we teach about and into Islam in Flemish and Dutch schools? This is the leading question of this special issue of Religie & Samenleving. Its relevance must be understood against recent societal developments (secularization, increasing religious diversity) as well as against pedagogical-didactical developments about teaching about, teaching into and teaching from religion in governmental and non-governmental (denominational) schools. This introductory essay elaborates on the historical and legal background of formal Islamic religious education in Belgium (Flanders) and in the Netherlands. Hereto, we first outline the constitutional frameworks in both countries, in which the provision of government-subsidized religious education should fall. Subsequently, we describe the organization of Islamic religious education, which in the Netherlands is mainly offered at Islamic schools, while in Belgium it is a subject facilitated by the government in official schools. We also show how Catholic schools in Flanders have reflected on a suitable offer for the increasing number of pupils with a Muslim background in these schools. We end our introduction by showing how in recent years, teacher education institutions in both countries have invested in preparing their students for teaching about or in Islam.

* Welmoet Boender (MA Islamologie, MA culturele antropologie, PhD Religiewetenschappen) is universitair docent islam en religiestudies aan de Faculteit Religie en Theologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij is opleidingsdirecteur van de Bachelor programma's van de faculteit en tevens verbonden als stafmedewerker aan het Centrum voor Islamitische Theologie. Haar werk richt zich op de rol en opleiding van moslim religieuze professionals, in het bijzonder imams, en de ontwikkeling van islamitische theologie aan West-Europese universiteiten.

** Leni Franken (MA godsdienstwetenschappen, MA/PhD filosofie) is als onderwijsbegeleider verbonden aan het Centrum Pieter Gillis (Universiteit Antwerpen). Als senior onderzoeker publiceert zij onder meer over kerk-staatfinanciering, overheidsneutraliteit, levensbeschouwelijke vakken, vrijheid van onderwijs, en godsdienstvrijheid. Daarnaast is zij als gastdocent verbonden aan de Erasmushogeschool in Brussel.

1 Inleiding

Moslims wonen al meer dan vijftig jaar in Nederland en België waar zij onlosmakelijk deel uitmaken van de samenleving.¹ Beide landen kennen een grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Door de overheid gesubsidieerd onderwijs in en over de islam vindt – net als in en over andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities – in meerdere formele institutionele inbeddingen plaats. In België gaat het dan zowel om islamonderwijs op ‘officiële’ als op ‘vrije’ scholen, in Nederland vergelijkbaar om ‘openbare’ en ‘bijzondere’ scholen. Door ouders, schoolleiding en lesgevers, maar ook door overheden wordt groot belang gehecht aan kwalitatief goed islamonderwijs. Zowel officiële/openbare als vrije/bijzondere scholen staan voor de maatschappelijke opdracht om kinderen voor te bereiden op de levensbeschouwelijk pluriforme samenleving. Hiervoor is het van belang dat kinderen voldoende genuanceerde (basis)kennis opdoen van één van de grootste wereldreligies, de islam. Ook hechten nogal wat ouders belang aan de vorming van hun kinderen binnen een mono-religieuze traditie. Voor hen is het mogelijk om binnen het door de overheid gesubsidieerd onderwijs te kiezen voor islamitisch onderwijs.

Tegelijk brengt islamonderwijs specifieke vragen en soms ook spanningen met zich mee voor leerkrachten, leerlingen, schoolbestuurders, inspectie en lerarenopleiders. Immers, publieke en politieke debatten over de islam waren in de afgelopen decennia vaak fel en de mate van integratie en emancipatie van moslims werd veelvuldig betwist. Terreuraanslagen door moslimextremisten en de dreiging ervan brachten schokgolven van angst, boosheid en onmacht teweeg. Jonge moslims zochten op het internet naar kennis over de islam, waarbij ze vaak een heel ander beeld te zien kregen dan hen in de moskee of door hun ouders werd verteld.

Hoe ziet onderwijs over en in de islam er uit binnen een dergelijke complexe achtergrond? Dit themanummer van *Religie & Samenleving* staat stil bij de vraag hoe er in België, in het bijzonder in Vlaanderen, en Nederland les gegeven wordt over en in de islam in het primair en secundair onderwijs. We hebben daartoe een aantal docenten, lerarenopleiders en geëngageerde onderzoekers gevraagd om te reflecteren op hun ervaringen: hoe geven zij les in of over de islam en waar zien zij kansen voor versterking van de kwaliteit?

1.1 *Van christelijke naar superdiverse samenlevingen*

Waar België en Nederland lange tijd christelijke naties waren die allebei begin twintigste eeuw een Schoolstrijd kenden, is de religieuze kaart vanaf de jaren 1960 drastisch gewijzigd: zowel in België als in Nederland is het aantal (praktiserende) gelovigen substantieel afgenomen² en een meerderheid van Belgische en Nederlandse burgers identificeert zich vandaag de dag als ‘seculier’ of ‘niet geaffilieerd’.³ Daarnaast worden zowel België als Nederland gekarakteriseerd door toenemende levensbeschouwelijke diversiteit: naast katholieke en protestantse gemeenschappen zijn vele andere religieuze tradities aanwezig, zoals jodendom, hindoeïsme, boeddhisme, sikhisme, oosters-orthodox christendom, Jehova getuigen en pinkstergroeperingen. De islam is in al zijn variaties de religie van een groeiende groep inwoners van Nederland en België en moslims vormen er de grootste niet-christelijke geloofsgemeenschap.

Voor het door de overheid gesubsidieerd onderwijs hebben deze maatschappelijke ontwikkelingen allerlei consequenties. In Nederland werd onlangs de aanvraag voor de 55^e islamitische basisschool goedgekeurd door het Ministerie van Onderwijs en Cultuur.⁴ In Vlaanderen is het aantal leerlingen dat islamitisch godsdienstonderwijs volgt in de officiële scholen verdubbeld op tien jaar tijd. Daarnaast gaan zowel in Vlaanderen als in Nederland christelijke – katholieke en in Nederland ook protestantse – scholen op zoek naar manieren om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan, zonder daarbij de eigen identiteit kwijt te raken. Tegelijk maken deze ontwikkelingen dat in het publieke en politieke debat vragen worden gesteld over het nut en de noodzaak van door de overheid bekostigd confessioneel vrij/bijzonder onderwijs en van door de overheid bekostigde levensbeschouwelijke vakken. We zien een toenemende nadruk op het belang van het aanleren van ‘interlevensbeschouwelijke competenties’ door iedere leerling, ook in het kader van burgerschapsvorming. En we zien hoe zorgen om islamitisch radicalisme en extremisme, niet alleen elders in de wereld maar ook heel dichtbij, zoals bij de aanslagen in Brussel in 2016 of bij de moord op filmregisseur Theo van Gogh in 2004, specifieke ‘brandende vragen’ meebrengen die nieuw overheidsbeleid en islamitische organisatievorming aandrijven.

In deze bundel komen onderzoekers en betrokkenen aan het woord die nadenken over de vraag ‘hoe les te geven over, in, of vanuit de islam’. Dit sluit aan bij de veelgebruikte pedagogisch-didactische drieslag ‘*teaching about, teaching in and teaching from religion*’ van Michael Grimmitt. In diverse bijdra-

gen komt aan de orde wat docenten en schoolbesturen, leerlingen en ouders, en lerarenopleiders verwachten van onderwijs in, over en/of vanuit de islam en hoe zij dit vorm proberen te geven. Wat zou een leerling moeten weten over de islam, en wie stelt dat vast? Hoe komen lesmethodes tot stand? Welke pedagogisch-didactische keuzes kan een docent maken als het gaat om het ondersteunen van een kritisch-reflectief perspectief op de eigen religie of levensbeschouwing en die van anderen, in het bijzonder als het hierbij gaat over de islam? Ook gaat de bundel in op de vraag hoe lerarenopleidingen in Vlaanderen en Nederland hun studenten voorbereiden op de actuele noden en behoeften van leerlingen, ouders, alsook van overheden. Hoe worden lesgevers voorbereid op hun lessen in een ‘superdiverse’ klas of samenleving? Deze vragen gelden voor al het religieonderwijs, dat immers nooit waardenvrij is. We denken echter dat deze vragen in het huidige maatschappelijke en politieke klimaat niet vanzelfsprekend zijn, in het bijzonder als het om de islam gaat. We nemen in deze bundel de stand van zaken op en laten zien hoe nagedacht wordt over onderwijs aangaande de islam als religieuze traditie die enerzijds dezelfde plaats heeft in de samenleving als andere religies, en anderzijds zowel moslims als niet-moslims voor indringende vragen stelt. We hopen dat de bijdragen een basis leggen voor verdere discussie en nader onderzoek.⁵

1.2 Ruimte voor onderwijs in en over de islam in Vlaanderen en Nederland

Bij wijze van inleiding schetsen we in de onderstaande bijdrage de formele kaders waarin onderwijs in en over islam in België/Vlaanderen en in Nederland plaatsvindt. Welke ruimte is er in beide landen voor islamitisch godsdienstonderwijs en in welke constellaties? Lezers van deze bundel zullen wellicht meer thuis zijn in één van de beide landen, maar onze stellige verwachting is dat over en weer geleerd kan worden van ervaringen met islamonderwijs in het betreffende buurland.

Hiertoe schetsen we eerst de grondwettelijke kaders waarbinnen het aanbod van door de overheid gesubsidieerd religieus en levensbeschouwelijk onderwijs dient te vallen. We beschrijven kort de organisatie en invulling van het islamitisch godsdienstonderwijs, dat in Nederland voornamelijk wordt aangeboden op bijzondere islamitische scholen, terwijl het in België een door de overheid gefaciliteerd keuzevak is op de officiële scholen. We laten ook zien hoe in Vlaanderen katholieke scholen hebben nagedacht over een passend aanbod voor het toenemend aantal moslimleerlingen die kiezen voor deze vorm van vrij onderwijs. In beide landen hebben lerarenopleidingen in de afgelopen jaren geïnvesteerd in het voorbereiden van hun studenten op het

lesgeven over of in de islam. Ook hier geven we alvast kort een voorsmaakje. In de bijdragen in dit themanummer worden vervolgens deze ontwikkelingen vanuit recent onderzoek en de onderwijspraktijk nader toegelicht.

2 Onderwijs in en over de islam in Vlaanderen en Nederland: juridisch kader en stand van zaken

2.1 *Onderwijs in de Belgische en Vlaamse context*

België is een federale staat waarin de drie semi-autonome Gemeenschappen (Vlaamse Gemeenschap, Franse Gemeenschap en Duitstalige Gemeenschap) sinds 1988 onder meer verantwoordelijk zijn voor onderwijs. Dit betekent dat elke Gemeenschap haar eigen Ministerie van Onderwijs en haar eigen onderwijsdecreten heeft, en dat elke Gemeenschap onderwijs verstrekt in de officiële taal (respectievelijk Nederlands, Frans en Duits). De bijdragen in dit themanummer gaan wat België betreft voornamelijk in op het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, dat grotendeels vergelijkbaar is in de andere Gemeenschappen.⁶

Vanuit hun bevoegdheid ten aanzien van onderwijs, dienen de Gemeenschappen zich vanzelfsprekend te houden aan de Belgische Grondwet. Daarbij is in het bijzonder artikel 24 relevant, dat in de eerste paragraaf onder andere stelt dat “het onderwijs vrij [is]” en dat “de gemeenschap de keuzevrijheid van ouders [waarborgt].” Om deze keuzevrijheid (i.e. de *passieve* onderwijsvrijheid; cf. Franken & Bertram-Troost 2022) geen dode letter te maken, heeft de Belgische overheid er, met het schoolpact van 1958,⁷ voor gekozen om officiële en vrije scholen op gelijke voet te subsidiëren, op voorwaarde dat ze de door de overheid opgelegde eindtermen respecteren.

Vrije scholen hebben een eigen identiteit, die vaak levensbeschouwelijk van aard is. In België gaat het vooral om katholieke onderwijsinstellingen. Zo’n 62% van alle Vlaamse leerlingen loopt in het primair onderwijs school in een katholieke school, voor het secundair gaat het om 74%. Daarnaast zijn er de officiële scholen. Deze worden opgericht en bestuurd vanuit de overheid en zijn bijgevolg levensbeschouwelijk neutraal. Volgens de Grondwet betekent deze neutraliteit “(...) de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen.” In Vlaanderen wordt dit neutrale alternatief voorzien door de Vlaamse Gemeenschap (Gemeenschapsonderwijs of GO!), door de steden en gemeenten (OVSG) en door de provincies (POV). Deze drie onderwijskoepels, die samen het officieel

onderwijs in Vlaanderen vertegenwoordigen, zijn in Vlaanderen goed voor zo'n 38% van alle leerlingen in het primair onderwijs en voor 25% van de leerlingen in het secundair onderwijs.⁸

Om de vrijheid van onderwijs te garanderen zijn er noch bij vrije, noch bij officiële scholen door de overheid opgelegde leerplannen of curricula. Wel hebben de regionale overheden een aantal ruim geformuleerde eindtermen opgesteld,⁹ waaraan scholen moeten voldoen indien ze erkend willen worden, wat een voorwaarde is voor overheidssubsidiëring. Daarnaast moeten alle door de overheid erkende en gesubsidieerde scholen – zowel officiële als vrije scholen – een open leerlingenbeleid voeren: zolang leerlingen (of hun ouders) instemmen met het pedagogische project van de school,¹⁰ mag de school hen niet weigeren.

Hoewel conform de *actieve* vrijheid van onderwijs (cf. Franken & Bertram-Troost 2022), ook andere religieuze en niet-religieuze gemeenschappen het initiatief kunnen nemen om scholen op te richten, is het aantal vrije, niet-katholieke scholen (bv. joodse scholen, protestantse scholen, humanistische scholen, scholen met een specifieke pedagogie...) erg laag. Op dit moment zijn er (nog) geen door de overheid erkende en gesubsidieerde islamitische scholen in Vlaanderen. Ongeveer de helft van de leerlingen met een moslimachtergrond loopt bijgevolg school in het officieel onderwijs, terwijl de andere helft schoolloopt in het katholiek onderwijs. In relatieve cijfers telt het officieel onderwijs dus meer islamitische leerlingen dan het katholiek onderwijs, al hangt veel af van de context: in sommige regio's zijn er zowel in officiële als in katholieke scholen nauwelijks moslimleerlingen, terwijl er in andere regio's zowel officiële als katholieke scholen zijn waar leerlingen met een moslimachtergrond een meerderheid vormen.

Tot slot richten we onze aandacht op de laatste zin van artikel 24, §1 van de Grondwet, die stelt dat “scholen ingericht door openbare besturen, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan[bieden] tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.” Concreet betekent dit dat alle officiële scholen in België verplicht zijn om onderwijs in de erkende levensbeschouwingen aan te bieden. Op dit moment zijn er zeven levensbeschouwingen erkend en kunnen leerlingen op de officiële scholen bijgevolg uit de volgende levensbeschouwelijke vakken kiezen: Rooms-Katholieke godsdienst, Protestants-Evangelische godsdienst, Orthodoxe godsdienst, Anglicaanse godsdienst¹¹, Israëlitische godsdienst, Islamitische godsdienst,

en niet-confessionele zedenleer. Om de scheiding tussen kerk en staat te vrijwaren worden deze vakken autonoom door de erkende geloofsgemeenschappen (de zogenaamde ‘erkende instanties’) georganiseerd. Het zijn dus deze gemeenschappen – en niet het Ministerie van Onderwijs – die bevoegd zijn voor de inspectie, leerplannen, opleidingen, benoemingen van leerkrachten en het didactisch materiaal.¹²

2.2 *Onderwijs in de Nederlandse context*

Ook in Nederland bestaan er op basis van de grondwettelijke vrijheid van godsdienst twee vormen van door de overheid gesubsidieerd primair en secundair onderwijs. Openbare scholen worden bestuurd door een gemeentelijk bestuur en hebben een neutrale grondslag. Dit wil zeggen dat de openbare school als wettelijke taak heeft toegankelijk te zijn voor alle kinderen zonder onderscheid van godsdienst of levensbeschouwing.¹³ Bijzondere scholen zijn georganiseerd als stichting en hebben een levensbeschouwelijke of specifiek pedagogische grondslag. Beide scholen worden, mits ze voldoen aan de generieke kwaliteitscriteria, gesubsidieerd door de overheid.

De mogelijkheid tot het stichten van bijzondere scholen, in gelijkberechtiging met openbare scholen, is verankerd in artikel 23 van de Grondwet. Van de 6203 basisscholen die Nederland in 2020 rijk was, was ongeveer 30% openbaar. Van de bijzondere scholen had 29,7% een protestants-christelijke grondslag, 30,5% was katholiek en 8% had een specifieke pedagogische grondslag, zoals Montessori of Jenaplan. 52 basisscholen hadden een islamitische grondslag, wat neerkomt op 0,8% van alle scholen. Ook bij middelbare scholen is het aantal openbare scholen een kleine 30%, maar daar ligt de verdeling onder de bijzondere scholen iets anders. Van de 649 scholen is 20% protestants-christelijk, 22,5% katholiek en 28,2% heeft een specifiek pedagogisch leerplan. Het aantal islamitische middelbare scholen is met slechts 2 middelbare scholen fors lager, wat neerkomt op 0,3%. Hooguit 1% van alle leerlingen gaat naar een islamitische school (Bakker, Franken & Ter Avest 2021).

Het oprichten van een nieuwe school (openbaar of bijzonder) is gebonden aan allerlei regelgeving. Zo moet er een minimum aantal te verwachten leerlingen zijn tussen de start en 5 jaar na aanvang, verder moet er een (stichtings)bestuur worden gevormd, en moet het (voorgestelde) curriculum aan algemeen geldende kwaliteitseisen voor het onderwijs voldoen. Dit wordt door de onderwijsinspectie gecontroleerd. Belangrijk is eveneens dat de school de verbinding met de samenleving aantoonbaar maakt. Zo mag een bijzondere

school een religieuze of pedagogische grondslag hanteren, maar deze mag niet gericht zijn op een etnische of nationale groep of segregatie van kinderen bevorderen. Ook geldt dat een schoolbestuur mag verwachten dat de ouders de beginselen van de bijzondere school onderschrijven, aangezien zij ervoor kiezen hun kind hier in te schrijven.

3 Leren in en over de islam op vrije/bijzondere scholen en op officiële/openbare scholen

3.1 *Vlaamse scholen*

3.1.1 **De Katholieke dialoogschool: rooms-katholieke godsdienst voor iedereen**

Lange tijd waren katholieke scholen in Vlaanderen scholen van en voor katholieken: omdat de meeste Vlamingen (belijdend) lid waren van de katholieke kerk, was het evident dat de meeste Vlaamse leerlingen school liepen in een katholieke school. Dat is ondertussen verleden tijd. Uit onderzoek van de KU Leuven blijkt dat een meerderheid van de leerlingen in het Vlaams katholiek Onderwijs zich niet identificeert met het katholieke geloof.¹⁴ Volgens dit onderzoek identificeert 48,9% van de leerlingen in het Vlaams katholiek onderwijs zich met het katholicisme, terwijl 10% zich met een ‘andere christelijke traditie’ identificeert. 9,4% van de leerlingen is moslim en 0,7% behoort tot een andere niet-christelijke traditie. Daarnaast beschouwt 22,4% van de Vlaamse leerlingen in het katholiek onderwijs zich als seculier en is 8,5% onverschillig wat zijn/haar levensbeschouwing betreft.

Om aan deze toenemende levensbeschouwelijke diversiteit tegemoet te komen, profileren katholieke scholen in Vlaanderen zich sinds enkele jaren als ‘katholieke dialoogscholen’: scholen waar er, geïnspireerd door de Bijbel en Jezus’ handelen, ruimte is voor iedereen en waarin leerlingen vanuit hun eigen overtuiging met elkaar in dialoog gaan. Deze dialoog krijgt onder meer gestalte in het vak ‘rooms-katholieke godsdienst’ dat in de secundaire scholen twee uur en in de primaire scholen twee tot drie uur per week op het verplichte curriculum staat.¹⁵ Net zoals de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs, wordt het vak rooms-katholieke godsdienst autonoom georganiseerd door de erkende geloofsgemeenschap (de ‘erkende instantie rooms-katholieke godsdienst’) en worden lesgevers door de overheid bezoldigd. In het in 2019 vernieuwde leerplan rooms-katholieke godsdienst voor

het secundair onderwijs¹⁶ staan drie perspectieven centraal: de christelijke geloofstraditie, de pluralistische context en de identiteit van de leerling. Geïnspireerd door de katholieke geloofstraditie wil het vak bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen, waarbij er steeds rekening wordt gehouden met de diverse levensbeschouwelijke achtergronden die leerlingen hebben. Hoewel het katholieke geloof, als bron van inspiratie, nog steeds de *primus inter pares* is, is het niet de bedoeling om leerlingen te bekeren of te overtuigen, maar veeleer om hen stil te doen staan bij ethische en levensbeschouwelijke vragen en hen (christelijke) handvaten aan te reiken om met die vragen om te gaan. De door de bisschoppen geschreven visietekst op het vak rooms-katholieke godsdienst¹⁷ stelt dat men “[a]lleen vanuit een binnenperspectief de betekenis van een levensbeschouwing of godsdienst ten volle [kan] leren kennen en waarderen.” Leerlingen met een moslimachtergrond krijgen, net zoals leerlingen met bijvoorbeeld een protestants-christelijke of vrijzinnige achtergrond, de kans om, wanneer ‘hun’ levensbeschouwing ter sprake komt, vanuit hun eigen overtuigingen, ervaringen en belevingen hun eigen verhaal te doen. Van de lesgever wordt verwacht dat hij of zij, als ‘getuige, specialist en moderator’, een binnenperspectief – in casu een katholiek binnenperspectief – hanteert. Wanneer de islam ter sprake komt tijdens de katholieke godsdienstlessen, zal dat dus enerzijds vanuit het ‘islamitische’ binnenperspectief van de moslimleerling zijn en anderzijds vanuit het rooms-katholieke binnenperspectief van de lesgever. Een op religiewetenschap gestoelde benadering is niet van toepassing omdat zo een ‘neutrale’ visie, volgens de hierboven genoemde visietekst, “geen recht [zou] doen aan de eigenheid van godsdiensten en levensbeschouwingen”.¹⁸

Tot slot benadrukken we nog dat, anders dan in het officieel onderwijs, leerlingen op de katholieke school niet kunnen kiezen welk levensbeschouwelijk vak ze volgen. Moslims zijn dus, indien ze naar een katholieke school gaan, verplicht om het hierboven geschetste vak rooms-katholieke godsdienst te volgen. In het verleden werd er op enkele katholieke scholen in de regio Limburg geëxperimenteerd met optioneel islamitisch onderwijs, maar dat proefproject heeft geen vervolg gekend.

3.1.2 Officiële scholen in Vlaanderen: islamitisch godsdienstonderwijs als keuzevak

Officiële scholen zijn grondwettelijk verplicht om levensbeschouwelijk onderwijs aan te bieden in de erkende religies en (niet-confessionele) levensbeschouwingen (cf. supra). Deze levensbeschouwelijke vakken staan in

Vlaanderen wekelijks twee uur geroosterd, zowel in het primair als in het secundair onderwijs. Wie geen levensbeschouwelijk onderwijs wil volgen kan vrijgesteld worden, maar in Vlaanderen is er (nog) geen inhoudelijke invulling voorzien voor vrijgestelde leerlingen. Lange tijd was het systeem gelijklopend in de Franse Gemeenschap, maar in 2013-14 werd het aantal uren ‘levensbeschouwing’ er gehalveerd. In het vrijgekomen uur wordt sindsdien een vak ‘filosofie en burgerschap’ (CPC) georganiseerd. Vrijgestelde leerlingen krijgen er een extra uur CPC (zie Sägesser 2017).¹⁹

In het schooljaar 2020-21 volgden zo'n 44.947 leerlingen (9,8%) in Vlaanderen Islamitische godsdienst in het lager onderwijs, terwijl dat er in het secundair 34.352 (7,2%) waren.²⁰ Omdat dit vak bijna uitsluitend in de officiële scholen wordt georganiseerd, krijgen we een ander cijfer wanneer we enkel naar die scholen kijken: in het Vlaams officieel onderwijs volgde 23,9% van alle leerlingen islamitische godsdienst in de lagere school,²¹ terwijl dat voor het secundair onderwijs 23,3% was.²² Bijna één op vier leerlingen in het officieel onderwijs volgt dus islamitische godsdienst – een percentage dat op tien jaar tijd verdubbeld is. In een aantal steden (bv. Antwerpen en Brussel) is islamitische godsdienst op dit moment het meest gevolgde vak in het lager officieel onderwijs. Sinds 2016 volgt bijvoorbeeld meer dan 50% van de leerlingen in het stedelijk primair onderwijs in Antwerpen islamitische godsdienst, een cijfer dat op sommige scholen tot meer dan 80% oploopt.²³

3.1.3 Islamitische scholen in België

Net zoals in Nederland heeft de vrijheid van onderwijs zich in België doorheen de geschiedenis vertaald in een groot aantal christelijke onderwijsinstellingen. Voor België gaat het dan voornamelijk om katholieke onderwijsinstellingen. Hoewel ook andere (levensbeschouwelijke) groeperingen het recht hebben om scholen op te richten, is het aantal niet-katholieke vrije onderwijsinstellingen in België erg klein. Er bestaan (nog) geen islamitische scholen in Vlaanderen. In het verleden werden wel enkele pogingen ondernomen om een islamitische school op te richten, onder meer in Genk en in Mechelen, maar zonder succes. In Mechelen werd de bouwaanvraag voor de geplande school, onder meer omwille van verkeersinfrastructuur, afgekeurd.²⁴ Het initiatief in Genk werd dan weer tegengehouden door de Minister van Onderwijs omdat volgens staatsveiligheid de rechten van de mens en het kind niet gerespecteerd zouden worden op de geplande school.²⁵ Deze ministeriële beslissing werd echter recent vernietigd in een arrest van de Raad van State.²⁶

Tot nog toe bestaan er dus geen door de overheid gesubsidieerde en erkende islamitische vrije scholen in Vlaanderen. Wel zijn er scholen die als ‘pluralistische’ vrije scholen zijn opgericht, maar waarin *de facto* nagenoeg alle leerlingen moslim zijn. Een voorbeeld hiervan is de IQRA school in Antwerpen. Ook de Lucerna-colleges, die gelinkt zijn aan de Turkse Gülen beweging, zijn officieel geen islamitische scholen, maar vrije pluralistische scholen, opgericht door de Inrichtende Macht vzw Lucerna. Deze scholen, die officieel ‘niet-confessioneel’ zijn, volgen voor de seculiere vakken de leerplannen van het katholiek onderwijs.

Anders dan in Vlaanderen, zijn er in de Franse Gemeenschap wel een aantal islamitische scholen die door de overheid worden erkend en gesubsidieerd. Op dit moment gaat het over vijf scholen (vier lagere en één middelbare school), die allemaal gelokaliseerd zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Op deze scholen volgen alle leerlingen islamitische godsdienstlessen.

3.2 *Leren over en in de islam op Nederlandse scholen*

3.2.1 **Openbaar onderwijs: geestelijke stromingen, burgerschapsonderwijs en GVO als keuzevak**

Sinds 1985 moeten alle basisscholen in Nederland (openbaar en bijzonder) ‘Geestelijke Stromingen’ aanbieden, waardoor de kinderen kennis maken met de vijf grote religieuze tradities – jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme, alsook met het humanisme. De school is vrij hoe dit te organiseren. In de praktijk krijgt dit onderwijs vaak een plek in geschiedenis of aardrijkskunde (zie ook De Vries 2017). Voor middelbare scholen geldt zo’n verplicht deel van het curriculum niet. Het lijkt erop dat in nogal wat openbare middelbare scholen geen apart vak Godsdienst/Levensbeschouwing wordt gegeven, maar dat ook daar een introductie in de wereldreligies en humanisme in vakken als geschiedenis en maatschappijleer een plek krijgt (Bertram-Troost et al 2017). Wel geldt daar, net als voor basisscholen, sinds 2006 de verplichting om burgerschapsonderwijs aan te bieden. In de kerndoelen voor het onderwijs wordt deze opdracht door de rijksoverheid nader gespecificeerd. Met name kerndoel 43 wijst specifiek op het leren over “overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, ... eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, ... de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en ... respectvol om te gaan met seksualiteit en diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit”.²⁷ In de

afgelopen jaren is in het middelbaar onderwijs de focus meer op burgerschapsonderwijs komen te liggen, al verschilt het per school hoe dit precies wordt uitgewerkt.

Formeel bestaat op openbare scholen de mogelijkheid voor ouders om onderwijs in de religie of levensbeschouwing van hun kind te vragen (Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs [GVO en HVO]), waaronder islam.²⁸ Anders dan in België is dit echter geen grondwettelijke verplichting. Bovendien gaat het in Nederland niet om een opleidingsonderdeel dat standaard wordt aangeboden in het lesrooster en waarvan leerlingen op aanvraag kunnen worden vrijgesteld (*opting out*), maar om een bijkomend opleidingsonderdeel dat enkel wordt ingericht op vraag van de ouders (*opting in*). Sinds 2017 is in de Wet op het primair onderwijs (WPO) vastgelegd dat GVO en HVO op openbare basisscholen door het Rijk betaald worden. In artikel 50 van de wet op primair onderwijs wordt bepaald dat leerlingen in het openbaar onderwijs van wie de ouders dat wensen, in de gelegenheid gesteld worden om binnen de schooltijden godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen (De Vries 2017, 66). Datzelfde artikel stelt dat het bevoegd gezag de leerlingen in de gelegenheid dient te stellen “op de school, binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen. Van de tijd daaraan te besteden worden ten hoogste 40 uren per schooljaar meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen [...] ten minste moeten ontvangen”.²⁹ Het gaat dan om humanistische vorming en om lessen in protestantisme, katholicisme, jodendom, hindoeïsme, boeddhisme, of islam. In 2017 werden op ruim de helft van de openbare basisscholen één of meer vormen van GVO of HVO aangeboden aan in totaal circa 73.000 leerlingen in ongeveer 4.600 lesgroepen (De Vries 2017). Tot voor kort werd dit werk door vrijwilligers gedaan, maar door de wetswijziging in 2017 is de rijksbekostiging wettelijk vastgelegd. De wet stelt ook dat een leraar GVO/HVO tenminste een Hoger Beroepsopleiding (HBO) dient te hebben en daarmee aantoonbare didactische competenties.³⁰ Dit wordt nader aangegeven in artikel 51 van de wet op primair onderwijs, dat onder meer stelt dat

“[g]odsdienstonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door kerkelijke gemeenten, plaatselijke kerken, of rechtspersonen met volledige rechtsbevoegdheid die zich blijkens hun statuten het geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door volledige rechtsbevoegdheid bezittende organisaties op geestelijke grondslag”.³¹

In het geval van vormingsonderwijs in de islamitische traditie is het Contactorgaan Moslims en Overheid (CMO, een orgaan dat enigszins vergelijkbaar is met de Belgische Moslim Executieve), verantwoordelijk voor de organisatie van GVO op de scholen die hierom verzoeken. CMO heeft dit uitbesteed aan SPIOR, een Rotterdams platform van islamitische organisaties dat op basis van projectgeld werkt. SPIOR werkt hiervoor samen in de Stichting Dienstencentrum GVO en HVO. De onderwerpen van de lessen zijn vergelijkbaar met de onderwerpen die op de Vlaamse officiële scholen aan bod komen: geloofsleer (*aqîda*), aanbidding (*'ibâda*) en ethiek (*akhlâq*) (Ter Avest, Bakker en Franken 2021).

In de praktijk lijken ouders van dit recht nog weinig gebruik te maken (zie De Vries 2017; Bertram-Troost et al. 2017). Daarvoor zijn verschillende redenen te bedenken. Het kan ook zijn dat zij niet op de hoogte zijn van de mogelijkheid, of dat er onvoldoende belangstelling voor is onder andere ouders. In sommige gevallen kiezen ouders voor een islamitische basisschool. Daarnaast kiezen nogal wat ouders voor protestants-christelijk of katholiek bijzonder onderwijs vanwege het belang dat daar aan religieuze vorming en levensbeschouwelijke identiteit wordt gehecht, of ze kiezen voor een school in de buurt, die openbaar of bijzonder kan zijn (Beemsterboer 2018).

3.2.2 Bijzonder onderwijs: islamitische scholen

In 1988 werd de eerste islamitische basisschool opgericht binnen een vergelijkbare juridische constructie als andere bijzondere scholen, die gebaseerd is op artikel 23 van de Grondwet. Inmiddels zijn er meer dan vijftig basisscholen gesticht, verspreid over het hele land, in het bijzonder in de grote steden. De meeste van deze scholen vallen onder de koepelorganisatie van de ISBO (de Islamitische Scholen Besturen Organisatie).³² Vaak werken scholen ook in kleiner verband samen, zoals in het geval van de SIMON scholen (Stichting voor Islamitisch Onderwijs in Midden- en Oost-Nederland) waaronder 10 basisscholen vallen.³³

Islamitische scholen volgen hetzelfde programma als andere erkende basisscholen, met dezelfde vaste leer- en kerndoelen. De scholen hebben daarnaast de ruimte om aan te sluiten bij hun specifieke religieuze identiteit, bijvoorbeeld in de vorm van religieuze vieringen, aankleding van het klaslokaal, gescheiden gymlessen voor meisjes en jongens, en één tot twee uur islamitische godsdienst per week.

De kwaliteit van de islamitische scholen is in de afgelopen 30 jaar sterk toegenomen en sommige scholen voeren de ranglijst van hoogste Citoscores aan. Desondanks hebben islamitische scholen regelmatig te maken met een negatief imago. Marietje Beemsterboers onderzoek (2018) laat zien hoe islamitische basisscholen veel aandacht besteden aan de specifieke context waarin ze manoeuvreren. Haar onderzoek laat zien dat de scholen veel aandacht besteden aan de identiteitsvorming van het kind en aan de verbinding met de pluralistische samenleving binnen een veilig pedagogisch klimaat, maar dat deze relatie in het verhitte islamdebat vaak bij voorbaat als problematisch wordt voorgesteld. Bahaeddin Budak (2021) stelt dat de vaak negatieve aandacht van politiek, lokale overheid en media er mede voor heeft gezorgd dat de scholen hun aanvankelijk naar binnen gerichte opstelling loslieten en juist extraverte organisaties werden.

Het aantal middelbare scholen op islamitische grondslag is tot nu toe zeer beperkt. Op dit moment zijn er twee: het Avicenna College in Rotterdam en het Cornelius Haga Lyceum in Amsterdam. Deze laatste school, opgericht in 2017, heeft de afgelopen jaren onder verscherpt toezicht van de schoolinspectie gestaan.³⁴ De school kampt met een sterke daling van het aantal leerlingen na veelvuldige negatieve publiciteit in de media. Deze kwam er naar aanleiding van vermeende steun van de toenmalige directeur aan radicale organisaties, een ernstig gebrek aan vertrouwen van de ouderraad in het bestuur, en diverse bestuursconflicten.³⁵

3.2.3 Bijzonder onderwijs: christelijke scholen

Nederland kent momenteel ongeveer twee keer zoveel bijzondere confessionele scholen als openbare scholen (Vermeer en Franken 2018). Binnen de confessionele scholen bestaat een grote diversiteit, met onder andere protestants-christelijke, reformatorische, katholieke, alsook joodse en hindoeïstische scholen. Het onderwijs *over* islam in deze scholen krijgt in principe een plaats in het hierboven reeds genoemde verplichte onderwijs in Geestelijke Stromingen. Daarnaast mogen deze scholen een vak Godsdienst (of Godsdienst en Levensbeschouwing) aanbieden, met godsdienstonderwijs in de eigen traditie.

Recent onderzoek van Hanna de Jong-Markus (2022) laat zien dat leraren aan reformatorische scholen zich enerzijds nadrukkelijk onderscheiden van islamitische scholen, maar zich er anderzijds vaak wel mee kunnen identificeren omdat ze in het maatschappelijke debat als nadrukkelijk mono-religieuze (ver-

meend) conservatieve scholen een enigszins vergelijkbare positie innemen. De Jong-Markus laat docent ‘Teun’ aan het woord die de dubbele houding van verschil en herkenbaarheid als volgt verwoordt:

“Kijk, je kan moeite hebben met de islam, maar soms, ze hebben vergelijkbare opvattingen. ... Zou je soms niet kunnen verbinden en zeggen: ‘We zijn zeer verschillend in sommige dingen, en in andere dingen denken we hetzelfde. Zijn we echt wel zo verschillend? Als je kijkt naar hun positie en die van ons [5% van de basisscholen valt onder orthodox-protestants, WB], en hoe de buitenwereld ons ziet, dan zijn we eigenlijk best wel hetzelfde.”³⁶

Hiermee lijkt deze leerkracht niet alleen te wijzen op een vergelijkbaar denken over bepaalde religieuze waarden en normen. Ook wordt geïmpliceerd dat beide schoolvormen, de islamitische en de christelijke scholen, alleen kunnen voortbestaan als artikel 23 van de Grondwet van kracht blijft.

4 Islamonderwijs in België en Nederland: organisatie, inspectie, opleiding en didactisch materiaal

Zowel in België als in Nederland neemt op lerarenopleidingen de aandacht voor het lesgeven in en/of over de islam in de context van een pluriforme samenleving toe. Ook hier schetsen we kort de institutionele inbeddingen in beide landen en laten we, als voorbereiding op de artikelen hierover in deze bundel, zien waar ze overeenkomen en verschillen.

4.1 Vlaanderen

4.1.1 Organisatie en inspectie

Indien men in België als religie/levensbeschouwing erkend wil worden – en dus aanspraak wil maken op overheidssubsidies en op de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in de officiële scholen – moet men onder meer georganiseerd zijn in een representatief orgaan dat bemiddelt tussen de overheid en de geloofsgemeenschap. Sinds 1999 is dat voor de islam de Executieve van de Moslims in België (EMB). Binnen de EMB is, wat Vlaanderen betreft, het Centrum Islamonderwijs (CIO) verantwoordelijk voor de organisatie en inspectie van het vak ‘islamitische godsdienst’. Dit centrum staat onder meer in voor lerarenopleidingen, het benoemen van leerkrachten, het ontwikkelen van leerplannen, het goedkeuren van lesmateriaal, etc. Op dit moment zijn

er drie inspecteurs islamitische godsdienst aangesteld in Vlaanderen, die er 1100 lesgevers islamitische godsdienst begeleiden: 644 in het primair onderwijs en 436 in het secundair onderwijs.³⁷

4.1.2 Opleidingen

Wanneer in 1978 de eerste lessen islam werden georganiseerd, waren er nagenoeg geen islam-leerkrachten. Om dit probleem op te lossen werden er tussen 1978 en 1990 door het Islamitisch Cultureel Centrum (ICC), dat als voorloper van de EMB op dat moment bevoegd was voor het islamonderwijs in België, leerkrachten uit het buitenland (voornamelijk Turkije en Marokko) gerekruteerd. Omdat de meeste van hen geen Nederlands (of Frans) spraken, de Belgische cultuur nog niet van binnenuit kenden, en niet de vereiste pedagogisch-didactische achtergrond hadden, werden de eisen om islamleerkracht te worden in 1992 onder impuls van de Vlaamse overheid verstrengd. Zo werd onder meer een pedagogisch bekwaamheidsattest vereist en moest men geslaagd zijn voor het examen islam, georganiseerd door de EMB. Op een volwaardige opleiding tot islamleerkracht was het echter nog wachten tot 1998: in dat jaar werd aan de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool Brussel een keuzevak 'islamitische godsdienst' ingericht. Tien jaar later volgde Groep T (nu deel van UCLL - Leuven) en in de jaren nadien volgden Thomas More (Mechelen/Vorselaar/Antwerpen), Artesis Plantijn (Antwerpen), Odisee (Brussel) en Artevelde (Gent). Sinds het academiejaar 2014-15 organiseert de faculteit theologie van de KULeuven een opleiding 'Islamitische Theologie en Religiewetenschappen', die in 2017 door de EMB werd goedgekeurd. Deze opleiding trok echter nauwelijks studenten aan. En hoewel de hierboven genoemde hogeschoolopleidingen iets meer studenten aantrekken, is de uitstroom op dit moment ontoereikend voor het toenemende aantal leerlingen dat islamitische godsdienst volgt in de Vlaamse officiële onderwijsinstellingen. Het aantal lesgevers islamitische godsdienst met een 'vereist' diploma is, ondanks de genoemde inspanningen, nog steeds erg laag.³⁸

4.1.3 Curriculum en lesmateriaal

Lange tijd waren er geen leerplannen voor het islamonderwijs in de officiële scholen in België. In Vlaanderen was het tot 2001 wachten voor er leerplannen³⁹ werden opgesteld en in de Franse Gemeenschap duurde het tot 2013 voor de eerste leerplannen tot stand kwamen. In datzelfde jaar werden de leerplannen in Vlaanderen vernieuwd. Deze vernieuwde leerplannen, die gebaseerd zijn op een Turks leerplan en op een Duits didactisch raamwerk (cf. Lafranchi 2020) bevatten een aantal verbeteringen in vergelijking met de

leerplannen van 2001 (cf. Franken & Sägeser 2021, 39), maar ze zijn nog steeds voor verbetering vatbaar, onder meer omdat ze verouderd zijn, weinig affiniteit hebben met de Belgische/Vlaamse context, en onvoldoende aandacht hebben voor levensbeschouwelijke diversiteit binnen en buiten de islam.

Ook op lesmateriaal voor het vak ‘islamitische godsdienst’ was het jarenlang wachten. In 2011 werden de eerste hand- en werkboeken “Noer” voor het Vlaams primair en secundair islamonderwijs gepubliceerd door *Diyanet*. De handboeken, die door het CIO worden aanbevolen,⁴⁰ focussen hoofdzakelijk op de islamitische leer en gewoontes (*adab*), aanbidding, misdaad en straf, het leven van de profeet, de Koran, en de islamitische cultuur. De handboeken zijn echter, net zoals de leerplannen, verouderd en onvoldoende aangepast aan de hedendaagse context. Momenteel wordt er zowel aan een update van het leerplan, als aan nieuwe lesmethodes gewerkt.⁴¹

4.1.4 Kwalitatief islamonderwijs en interlevensbeschouwelijke competenties

Met het oog op een verbetering van het islamonderwijs werden er de laatste jaren in Vlaanderen diverse initiatieven genomen. We vermeldden hierboven reeds de vernieuwde leerplannen (2013), de publicatie van leer- en handboeken (2011) en het inrichten van lerarenopleidingen islamitische godsdienst op diverse hogescholen. Hoewel dit op zich noemenswaardige initiatieven zijn, bleken ze onvoldoende om kwaliteitsvol islamonderwijs te garanderen voor het toenemend aantal leerlingen dat zich hiervoor inschrijft.

Met het oog op kwalitatief islamonderwijs ondertekenden de voormalige Minister van Onderwijs en afgevaardigden van de Executieve van Moslims in België in 2016 een Engagementsverklaring voor kwalitatief islamonderwijs.⁴² Hierin worden vier actiepunten vermeld: (1) opleidingen en navormingen voor leerkrachten islam; (2) een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen van de leerkrachten islam; (3) de aanstelling van een extra adviseur die leerkrachten didactisch kan ondersteunen en het lesmateriaal zal evalueren en waar nodig moderniseren; en (4) een hervorming van het CIO, waarbij onder meer ook wordt gestreefd naar een betere samenwerking tussen de inspecteurs-adviseurs en de docenten islam in de lerarenopleiding aan de Vlaamse hogescholen.

In navolging van deze engagementsverklaring werd er een adviseur islamitische godsdienst aangesteld in mei 2017. Daarnaast werden de criteria om

islamleerkracht te worden verstrengd: voor lesgevers in het primair en in de eerste jaren van het secundair onderwijs is een bachelor in het islamonderwijs vereist, terwijl een master in de islamitische theologie vereist is voor de hogere jaren van het secundair.⁴³ Op een actualisatie van de leerplannen en van het lesmateriaal is het voorlopig nog wachten, al lijkt het er wel op dat een toenemend aantal betrokkenen zich hiervoor wil engageren.⁴⁴

Tot slot vermelden we nog de *interlevensbeschouwelijke competenties* (ILC) die in 2012 door alle erkende instanties werden ondertekend en vervolgens werden toegevoegd aan de leerplannen van de levensbeschouwelijke vakken – dus ook aan de leerplannen islamitische godsdienst. Met deze competenties, die in 2018 in de Vlaamse Onderwijsdecreten werden ingebed,⁴⁵ engageren de erkende levensbeschouwelijke instanties zich om meer samen te werken en om op die manier interlevensbeschouwelijke dialoog en interlevensbeschouwelijke competenties bij de leerlingen te stimuleren. In totaal werden er 24 competenties geformuleerd, die zowel op kennis als op attitudes focussen en waarin aandacht is voor de eigen levensbeschouwing, de levensbeschouwing van de ander, en de plaats van de eigen levensbeschouwing in de samenleving. Hoewel de ILC veelbelovend klinken, gaat het in de praktijk om “minimaal 1 project van maximaal 6 lestijden”, wat bijzonder weinig is. Bovendien tonen niet alle lesgevers dezelfde bereidheid om met de ILC aan de slag te gaan. Ook hier is dus nog werk aan de winkel.

4.2 *Nederland*

Nederland kent een aantal overeenkomsten, maar ook verschillen met de Belgische situatie. Hieronder gaan we daar kort op in.

4.2.1 *Organisatie en inspectie*

In Nederland is de schoolinspectie voor openbaar en bijzonder onderwijs gelijk. Wel zien we dat in de afgelopen dertig jaar islamitische basis- en middelbare scholen op bijzondere belangstelling van de schoolinspectie hebben kunnen rekenen. Als reactie op de aanslagen op de Twin Towers in New York in 2001 gaf de Nederlandse overheid de onderwijsinspectie in 2002 de opdracht om te onderzoeken of het godsdienstonderwijs in islamitische scholen een bedreiging vormt voor de democratische rechtsstaat. Sindsdien is het toezicht houden op het godsdienstonderwijs in bijzondere scholen een min of meer reguliere taak van de onderwijsinspectie geworden, ook al is dit volgens onderwijsjuristen een schending van de vrijheid van onderwijs (Meijer 2006, 23-34).

In 2019 ontstond publieke commotie toen een tekstboek dat door de ISBO werd ontwikkeld nadat alle scholen in 2013 verplicht werden om aandacht te besteden aan seksuele voorlichting, homoseksualiteit sterk leek te veroordelen en meisjes dwingend opdroeg om een hoofddoek te dragen. Daarop ontwikkelde de ISBO een lesbrief voor de godsdienstdocenten die bedoeld was om die passages die “multi-interpretabel zijn of anders uitgelegd kunnen worden” te verduidelijken en te benadrukken dat “de islam geen dwang kent”.⁴⁶ Deze snelle en publiek toegankelijke respons sluit aan bij een centrale bevinding van de onderzoeken van Beemsterboer en Budak, die aangeven dat islamitische scholen transparantie nastreven. Uit Beemsterboers onderzoek (2018) komt naar voren dat waar de islamitische (basis)scholen zich bewust zijn van de specifieke situatie waarin veel van hun leerlingen (vaak afkomstig uit migrantengezinnen) zich bevinden, deze relatie met de samenleving (ook wel door de schoolinspectie) vaak bij voorbaat als problematisch werd voorgesteld (zie ook De Jong-Markus 2022, 25).

4.2.2 Lerarenopleidingen

Onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing op middelbare scholen wordt in beginsel verzorgd door docenten met een Educatieve Master in religie en levensbeschouwing op zak. Deze kan aan diverse Nederlandse universiteiten behaald worden en is vooral voor afgestudeerden met een Bachelor religiewetenschappen en/of theologie interessant. Basisschoolleerkrachten worden opgeleid aan pedagogische academies, de pabo. Als gevolg van de verzuiling hebben nogal wat pabo's een confessionele identiteit, wat zich bijvoorbeeld uit in de scholen waar studenten stage lopen deze scholen zijn bijvoorbeeld protestants-christelijk, reformatorisch of katholiek. Studenten die aan een islamitische basisschool willen werken, kunnen in principe daar met elk pabo-diploma terecht, maar de Amsterdamse Interconfessionele Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs (de ipabo),⁴⁷ verzorgt een specifieke diplomarichting islam.⁴⁸ Studenten worden er voorbereid op lesgeven op een islamitische basisschool. De uitstroom wordt gevalideerd door de ISBO. In het curriculum van de ipabo neemt het vak levensbeschouwing een prominente plaats in. Veel aandacht wordt besteed aan de voorbereiding op het lesgeven in een klas met kinderen met diverse religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden. Studenten in deze afstudeerrichting lopen veelal stage in islamitische basisscholen, maar het is voor deze studenten ook mogelijk om aan een openbare of christelijke school lessen te ontwikkelen.⁴⁹

Opleider Petra van Helden van de ipabo ontwikkelde een lesbrief “Kinderen van Adam”. In deze lesbrief vormen profetenverhalen de basis om met de kinderen in gesprek te gaan over allerlei levensbeschouwelijke vragen: doel is dat de docent de profetenverhalen inzet en de verbinding maakt met waar de kinderen mee bezig zijn. Dit sluit aan bij Grimmits onderscheid tussen ‘*learning from religion*’, ‘*learning about religion*’ en ‘*learning into religion*’. Ook de in 2018 opgerichte Islamitische Theologische Faculteit in Amsterdam,⁵⁰ een initiatief van de Turks-islamitische organisatie Milli Görüş, biedt een HBO bachelor afstudeerrichting Leraar levensbeschouwing. Deze wil de student voorbereiden op werk als leraar islamitische levensbeschouwing in basis- en voortgezet onderwijs, in de moskee of in het jongerenwerk. Vanwege de recente datum is deze opleiding echter (nog) niet geaccrediteerd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO).

Ook in Nederland werken pabo’s aan diversiteit-sensitief opleiden om aanstaande docenten voor te bereiden op het werken in een ‘superdiverse klas’.⁵¹ Daarnaast staat op confessionele pabo’s de vraag op de agenda hoe leraren voor te bereiden op het werken op een bijzondere school waar een (meer of minder geprononceerde) mono-religieuze overtuiging centraal staat.

4.2.3 Curriculum en lesmateriaal

Zoals in het voorgaande al werd aangestipt, is er in Nederland geen landelijk curriculum voor het schoolvak Godsdienst/Levensbeschouwing. De wijze waarop het opleidingsonderdeel wordt aangeboden, verschilt dan ook per school, afhankelijk van de gekozen lesmethode, de vakdidactische benadering en de eigen uitwerkingen door de docent (Tichelaar en Boender 2017). Veel (christelijke) middelbare scholen maken gebruik van de lesmethode *Van Horen Zeggen*, uitgegeven door Thieme/Meulenhof, Amersfoort. Een kleinschalig Master-onderzoek van Merel Moolenaar (2021), studente in de Educatieve Master Godsdienst en Levensbeschouwing van de Vrije Universiteit Amsterdam, laat zien dat de scholieren met een islamitische achtergrond die zij interviewde doorgaans tevreden zijn over de manier waarop de uitleg aansluit bij wat zij verwachten van onderwijs over de islam. De lesmethode biedt hen een zekere mate van objectiviteit waar de leerlingen behoefte aan hebben. Ook brengt de methode ervaringen van hedendaagse moslims in en vergroot hun kennis. Tegelijk wijzen de geïnterviewde leerlingen op de manier waarop de methode de islamitische cultuur als tegenhanger van de westerse cultuur voorstelt. Zij zijn kritisch over die opgeroepen tegenstelling:

zij willen niet als anders ('niet-Westers') worden gezien. Op islamitische scholen worden diverse tekstboeken gebruikt voor verschillende schoolniveaus, die ontwikkeld zijn door Nederlandse islamitische theologen en pedagogen (zie Ter Avest, Bakker en Franken 2021 voor enkelen voorbeelden).

5 Islamitisch godsdienstonderwijs: recente initiatieven in Vlaanderen en Nederland

“Identiteit kun je niet vastpakken. Feit is: identiteit is een proces, is in ontwikkeling. Want het gaat altijd over de relatie tot de ander. Over handelen en betekenisverlening. Dat laatste is ook de definitie van levensbeschouwelijk of religieus: betekenisverlening. Daarom heeft identiteitsontwikkeling ook áltijd een levensbeschouwelijke laag, óók als die niet expliciet benoemd wordt.”

Dit stelt Barbara de Kort in haar proefschrift uit 2019 over de geschiedenis van de Utrechtse protestants-christelijke pabo Marnix Academie. Zij laat zien hoe er ook in het bijzonder onderwijs steeds meer nagedacht wordt over hoe zich te positioneren in een steeds sterker gediversifieerde en seculariserende samenleving, waar inmiddels meer dan de helft zich niet meer als religieus beschouwt (SCP 2022). De diversiteit in de samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs: van alle scholen wordt verwacht dat ze rekening houden met de culturele achtergronden van leerlingen en dat ze de leerlingen toerusten om deel te kunnen nemen aan een pluriforme samenleving (Bertram-Troost et al. 2017, 82). Zowel in Nederland als in Vlaanderen is de afgelopen jaren een trend zichtbaar waarbij de nadruk komt te liggen op zingevingsprocessen en kennis van 'andere levensbeschouwelijke tradities'. Daarnaast zien we dat een aantal leerlingen, waaronder ook moslims, eveneens behoefte hebben aan onderwijs in de eigen levensbeschouwelijke traditie. De vraag hoe we, in een gediversifieerde en deels gesecculariseerde onderwijscontext, zowel aandacht kunnen besteden aan kennisoverdracht (*learning about religion*), alsook aan identiteitsontwikkeling (*learning from religion*) en religieuze opvoeding in de eigen traditie (*learning into religion*), zonder hierbij aan de vrijheid van religie en onderwijs te raken, is vandaag zowel in Vlaanderen als in Nederland brandend actueel. Hoewel de beide landen hun verschillen kennen in institutionele inbedding van religieus en levensbeschouwelijk onderwijs, is een vergelijking van recente ontwikkelingen dan ook bijzonder relevant.

Noten

- 1 We bedanken Lammert Gosse Jansma voor zijn zeer nauwkeurige redactiewerk.
- 2 Zie Botterman & Hooghe 2009; Dobbelaere et al. 2011; Schmeets 2016.
- 3 Zie bijvoorbeeld Sociaal en Cultureel Planbureau, 2022, *Religie in een pluriforme samenleving. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: SCP.
- 4 *Provinciale Zeeuwse Courant*, 1 juni 2022.
- 5 Deze vragen kwamen aan de orde tijdens de jaarlijkse publieksdag van *Religie & Samenleving* op 18 november 2022 aan de Universiteit Antwerpen. De studiedag werd georganiseerd door het Centrum Pieter Gillis, de Vrije Universiteit Amsterdam en UCSIA en werd mee ondersteund door het Departement Universiteit en Samenleving van de Universiteit van Antwerpen.
- 6 Wanneer er belangrijke verschillen en nuances zijn, zullen deze worden toegelicht.
- 7 Op 20 november 1958 werd, na een langdurende strijd tussen liberalen en katholieken, het schoolpact gesloten. Op 29 mei van het volgende jaar werd dit pact vervolgens bezegeld in de schoolpactwet, waarin vier beginselen centraal staan: (1) het bestaan van officiële en vrije scholen wordt uitdrukkelijk erkend, (2) de keuzevrijheid van de ouders voor een officiële of een vrije school wordt gewaarborgd, (3) het vrij onderwijs heeft recht op gedeeltelijke financiering en (4) leerlingen in het officieel onderwijs hebben recht op keuze uit godsdienstvakken en een vak niet-confessionele zedenleer. In 1988 werden de schoolpactbeginselen grondwettelijk verankerd.
- 8 Voor de Franse Gemeenschap zijn de cijfers als volgt: 41% van de leerlingen in het primair en 60% in het secundair loopt school in het katholiek onderwijs. Het officieel onderwijs is goed voor respectievelijk 58% en 39% van de leerlingen. Het aantal vrije, niet-katholieke scholen, is net zoals in Vlaanderen erg laag.
- 9 Recent werden er door de Vlaamse Regering nieuwe eindtermen geformuleerd, maar deze waren onder meer volgens Katholiek Onderwijs Vlaanderen en volgens de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen in strijd met de vrijheid van onderwijs. In juni 2016 volgde het Grondwettelijk Hof deze onderwijskoepels in hun redenering dat de eindtermen te uitgebreid zijn en op die manier de vrijheid van onderwijs in het gedrang brengen, en vernietigde het de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad (<https://www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022)). Ook voor de eerste graad bepleit Katholiek Onderwijs Vlaanderen een herziening van de eindtermen.
- 10 Het *pedagogisch project* verwijst naar de specifieke visie van de school op onderwijs. Deze visie is meestal (maar niet altijd) op een religieuze, levensbeschouwelijke of pedagogische ideologie gebaseerd en heeft onder meer invloed op de algemene schoolwerking, specifieke onderwijsaccenten- en activiteiten, de manier waarop leerlingen getoetst en gespreid worden, en het schoolreglement.
- 11 In de praktijk wordt anglicaanse godsdienst enkel in het Vlaams officieel onderwijs aangeboden, maar niet in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschappen.
- 12 Een uitzondering hierop volgt het vak niet-confessionele zedenleer, dat in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap onder de bevoegdheid van de overheid valt. In Vlaanderen is de Raad voor Inspectie en Kwaliteitszorg niet-confessionele Zedenleer (RIKZZ), dat behoort tot de Unie Vrijzinnige Verenigingen, bevoegd voor het vak.
- 13 Zie ook De Vries (2017).
- 14 <https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-katholieke-identiteit-scholen/> (geraadpleegd op 03-11-2022).
- 15 Zie de bijdrage van Jeroen Hendrickx in deze bundel.

- 16 Dit leerplan, dat de finale goedkeuring heeft gekregen van het bisdom, wordt in alle katholieke scholen in Vlaanderen gebruikt en ook voor het vak 'rooms-katholieke godsdienst' in het officiële net wordt dit leerplan gebruikt.
- 17 <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/file/vak-godsdienst/vak-rk-godsdienst-bisschoppen-erkende-instantie-20170921.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 18 <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/file/vak-godsdienst/vak-rk-godsdienst-bisschoppen-erkende-instantie-20170921.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 19 Bij de onafhankelijkheid van België, in 1830, waren het jodendom, het protestantisme en het katholicisme reeds als eredienst erkend. In 1870 volgde de anglicaanse eredienst. Nadien was het meer dan een eeuw wachten op een nieuwe erkenning: in 1974 vervoegde de islam het lijstje met 'erkende erediensten'. Vervolgens volgden ook nog de orthodoxe eredienst (1985) en het vrijzinnig humanisme (1993). Volgens het huidig federaal regeerakkoord zal ook het boeddhisme, als niet-confessionele levensbeschouwing, erkend worden. Conform artikel 24 werden er vanaf 1978 (dus 4 jaar na de officiële erkenning van de islam) lessen islamitische godsdienst georganiseerd in het officieel onderwijs.
- 20 <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 21 Daarnaast volgden 34,3% van de leerlingen niet-confessionele zedenleer en 24,9% rooms-katholieke godsdienst. De overige levensbeschouwelijke vakken worden door een veel kleiner percentage leerlingen gevolgd.
- 22 Daarnaast volgden 48,6% van de leerlingen niet-confessionele zedenleer en 22,8% rooms-katholieke godsdienst. De overige levensbeschouwelijke vakken worden door een veel kleiner percentage leerlingen gevolgd.
- 23 https://www.gva.be/cnt/dmf20160302_02161849 (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 24 <https://www.hln.be/mechelen/islamitische-school-krijgt-njet-van-stad~adafd925/> (geraadpleegd op 31-08-2022).
- 25 <https://www.vrt.be/vrtnews/nl/2019/08/30/minister-hilde-crevits-cd-v-geeft-islamitische-school-in-genk/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 26 Arrest nr. 253.566 van 26 april 2022, online te raadplegen via: arr.php (raadvanstate.be) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 27 Online te raadplegen via Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs | Besluit | Rijks-overheid.nl (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 28 <https://www.vormingsonderwijs.nl/wie-we-zijn/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 29 wetten.nl - Regeling - Wet op het primair onderwijs - BWBR0003420 (overheid.nl) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 30 Zie <https://www.vormingsonderwijs.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2014).
- 31 wetten.nl - Regeling - Wet op het primair onderwijs - BWBR0003420 (overheid.nl) (geraadpleegd op 14-10-2014).
- 32 [Deisbo.nl](http://deisbo.nl).
- 33 <https://simonscholen.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 34 Cornelius Haga Lyceum | Onderwerp | Inspectie van het onderwijs (onderwijsinspectie.nl) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 35 Een dossier van de berichtgeving in de media is te vinden www.nrc.nl/dossiers/cornelius-haga-lyceum/ (geraadpleegd op 10-10-2022).
- 36 Origineel citaat is door De Jong-Markus in het Engels vertaald, 2022: 114.
- 37 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1762815> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 38 Zie <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissie-vergaderingen/1367467/verslag/1372036> (geraadpleegd op 02-09-2022). Dit probleem doet zich echter niet enkel voor bij het vak 'islamitische godsdienst', maar ook bij heel wat andere levensbeschouwelijke vakken.

- 39 Te raadplegen via: <http://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 40 Zie <http://www.centrumislamonderwijs.be> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 41 Zie hiervoor de bijdrage van El Fadili en El Meziani in de bundel.
- 42 Vlaams Ministerie van Onderwijs (09-11-2016), *Engagementsverklaring voor een kwalitatief islamonderwijs*. <https://www.hildecrevits.be/nieuws/engagementsverklaring-voor-een-kwalitatief-islamonderwijs/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 43 Crevits weert islamleerkrachten zonder juist diploma, *De standaard* 06-05-2017. Te raadplegen via: https://www.standaard.be/cnt/dmf20170505_02868788 (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 44 Zie de bijdrage van El Fadili en El Meziani in deze bundel.
- 45 Artikel 45, §§2-4 van het Decreet Lager Onderwijs en artikel 147/3, §§ 3-4 van de Codex voor Secundair Onderwijs. Zie hiervoor http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2018012633&table_name=wet (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 46 Lesbrief voor godsdienstleraren op www.deisbo.nl (geraadpleegd op 20-7-22).
- 47 <https://www.ipabo.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 48 Tot 2013 was er een afstudeerrichting tot islamitisch pedagoog aan de Hogeschool InHolland, maar deze opleiding werd stopgezet, onder andere omdat de opleiding onvoldoende rendabel was voor de betreffende hogeschool.
- 49 Persoonlijk gesprek met Petra van Helden, docentopleider aan de ipabo.
- 50 <https://www.i-ua.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 51 Zie bijvoorbeeld <https://www.marnixacademie.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).

Literatuur

- Avest, Ina ter, Cok Bakker & Leni Franken. 2021. "Islamic Religious Education in the Netherlands". In *Islamic Religious Education in Europe: a Comparative Study*, red. Leni Franken & Bill Gent, pp. 179-195. New York: Routledge.
- Bertram-Troost, Gardien, Marleen Lammers, Eline Bakker, Taco Visser & Aart Jon Schimmel. 2017. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*. 17(3): 82-88.
- Beemsterboer, Marietje. 2018. "De toekomst van het vakgebied religie en levensbeschouwing. Onderzoek onder schoolleiders van openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs" Islamitische basisonderwijs in Nederland. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Botterman, Sarah & Marc Hooghe. 2009. *Religieuze Praktijk in België 2007: Een Statistische Analyse. Rapport ten behoeve van de Belgische Bisschoppenconferentie*. Louvain: Faculty of Social Sciences.
- Budak, Bahaeddin. 2021. *Waarom stichten jullie niet een eigen school? Religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013*. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Dobbelaere, Karel, Liliane Voyé & Jaak Billiet. 2011. "Religie en kerkbetrokkenheid: Naar een sociaal gemarginaliseerde kerk?" In *Nieuwe Tijden Nieuwe Mensen—Belgen over Arbeid, Gezin, Ethiek, Religie en Politiek*, red. Koenraad Abts, Karel Dobbelaere & Liliane Voyé. Louvain, pp. 143-72. Lannoo Campus.

- Franken, Leni & Gerdien Bertram-Troost. 2022. "Passive Freedom of Education: Educational Choice in Flanders and the Netherlands. *Religions*. 13: 12. DOI: 10.3390/rel13010012.
- Franken, Leni & Caroline Sägers. 2021. "Islamic Religious Education in Belgium". In *Islamic Religious Education in Europe: a Comparative Study*, red. Leni Franken & Bill Gent, pp. 33-49. New York: Routledge.
- Jong, de-Markus, Hanna. 2022. *Reconciling Religious Diversity and Mono-Religiosity. The Case of Orthodox-Protestant Primary Schools in the Netherlands*. Dissertatie Protestantse Theologische Universiteit Amsterdam-Groningen.
- Kort, Barbara de. 2019. *Identiteitsontwikkeling van en in een lerarenopleiding*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Meijer, Wilna. 2006. *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Bulaaq.
- Moolenaar, Merel. 2021. 'Open het boek en lees dat het niet zo is'. Een onderzoek naar de representatie van Islam in Godsdienst/Levensbeschouwing en de onderwijsbehoeften van leerlingen met een islamitische achtergrond. Masterscriptie Vrije Universiteit Amsterdam.
- SCP [Sociaal en Cultureel Planbureau]. 2022, *Religie in een pluriforme samenleving. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: SCP.
- Sägers, Caroline. 2017. "Belgium – the French Community". *British Journal of Religious Education*. 39:3, pp. 240-246. DOI 10.1080/01416200.2017.1345514.
- Schmeets, Hans. 2016. *De Religieuze Kaart van Nederland, 2010-2015*. Den Haag: CBS.
- Tichelaar, Lenneke & Welmoet Boender. 2017. "Islamlessen: solide basis voor dynamische context." *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*. 17(3): 73-79.
- Vermeer, Paul en Leni Franken. 2018. "Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuild onderwijsstelsel: een pleidooi vanuit de Lage Landen". *Pedagogiek: wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*. 38(3): 287-312.
- Vries, Jurn de. 2017. "Sluitstuk van de financiële gelijkstelling. Honderd jaar na de onderwijsapificatie van 1917 ook bekostiging voor GVO en HVO op openbare scholen". *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 8 (2): 66-82. DOI 10.5553/TvRRB/187977842017008002006.