



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Islamitische scholen en indoctrinatie

Merry, M.S.; Maussen, M.

DOI

[10.5553/TvRRB/187977842018009003002](https://doi.org/10.5553/TvRRB/187977842018009003002)

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Merry, M. S., & Maussen, M. (2018). Islamitische scholen en indoctrinatie. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 9(3), 6-22. <https://doi.org/10.5553/TvRRB/187977842018009003002>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

ARTIKELEN

Islamitische scholen en indoctrinatie

Michael S. Merry & Marcel Maussen

Een veelgehoorde kritiek op islamitische scholen is dat kinderen er worden geïndoctrineerd en dat dit in strijd is met het doel van onderwijs in een democratische samenleving. Dit artikel onderzoekt de principiële vraag of ouders ervoor zouden kunnen kiezen om hun kind naar een school te sturen waar hij of zij geïndoctrineerd wordt, bijvoorbeeld omdat zij denken dat het kind op een religieuze school minder kans loopt te worden gestigmatiseerd. Daarnaast wordt bekeken of het waarschijnlijk is dat kinderen op islamitische scholen in Nederland daadwerkelijk geïndoctrineerd worden.

Inleiding

Op gezette tijden laait de politieke discussie over de toekomst van de onderwijsvrijheid en religieuze scholen weer op. In de meer genuanceerde varianten gaat het dan over de vrijheden van ‘stichting en richting’, bijvoorbeeld om de oprichting van bijzondere scholen op een specifieke pedagogische of andere visie eenvoudiger te maken.¹ Of het gaat over de grenzen aan de vrijheid van ‘inrichting’ van religieuze scholen, bijvoorbeeld het aannamebeleid van medewerkers (in het kader van het debat over de ‘enkele-feitconstructie’, die in 2014 werd afgeschaft) of de toelating van leerlingen (de ‘acceptatieplicht’).² Ook misstanden op bepaalde scholen trekken de aandacht, zoals een homoseksuele leraar die ontslagen werd op een gereformeerde school³ of seksueel misbruik op een joodse school.⁴ Maar van tijd tot tijd wordt ook het bestaansrecht van religieuze scholen als zodanig in twijfel getrokken, mede omdat dit onderwijs zoals vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet ‘naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas [wordt] bekostigd’.

- 1 S. Philipse, ‘Meer ruimte voor nieuwe scholen?’, *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 2018, 1, p. 62-75.
- 2 M. Maussen & F. Vermeulen, ‘Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands?’, *Comparative Education* 2015, 1, p. 87-104.
- 3 ‘Homoseksuele leraar vocht zijn ontslag aan en won, maar vertrok alsnog’, *Trouw* 27 december 2012.
- 4 Het betrof een misbruik in 2012 door een leerkracht op de orthodox-joodse scholengemeenschap Cheider in Amsterdam; zie ‘Twee jaar cel voor leraar orthodox-joodse school’, *NRC-Handelsblad* 22 mei 2018. Zie bijv. ook het rapport van de Inspectie van het Onderwijs, *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs*, 2008, www.onderwijsconsument.nl/wordpress/wp-content/uploads/rapportislamitischonderwijs.pdf.

De tegenstanders van religieus bijzonder onderwijs bedienen zich van drie argumenten. In de eerste plaats het argument dat in een moderne samenleving het door de overheid gefinancierde onderwijs secularer moet zijn. In een politiek stelsel waarin Kerk en Staat gescheiden zijn, is het niet passend dat de overheid subsidies verleent aan kerken of instellingen op religieuze grondslag, en dat zou ook moeten gelden in de onderwijssector.⁵ De tweede argumentatie stelt dat het bestaan van religieuze scholen op een ongewenste manier bijdraagt aan segregatie van kinderen en bevolkingsgroepen naar sociale klasse, etnische achtergrond en religie. Vooral islamitische scholen worden in dit verband problematisch geacht, omdat daar immers vooral kinderen op zitten die niet alleen moslim zijn, maar ook een immigratieachtergrond hebben en overwegend uit lagere sociale klassen komen. Dit is eigenlijk een pleidooi voor één openbare school waar alle kinderen uit alle sociale klassen en ongeacht hun religie of afkomst samen komen.⁶ Ook de scholen waar vooral kinderen op zitten van hoogopgeleide, witte, tweeverdieners ('bakfietsouders')⁷, en openbare 'zwarte' scholen zouden dan een probleem zijn. Het derde argument tegen religieuze scholen is dat het onderwijs dat in het kader van de leerplicht wordt verzorgd en 'voorwerp van de aanhoudende zorg der regering' is, neutraal en objectief moet zijn. De taak van het onderwijs is om kinderen te vormen tot zelfdenkende burgers. Dat laatste doen religieuze scholen niet, of onvoldoende, beweren de critici, omdat deze scholen kinderen *indoctrineren*. Zo schreef gastcolumnist Rosa van Gool in haar column in *de Volkskrant* in september 2017:

'(...) het voornaamste bezwaar, vooral tegen orthodoxe scholen, is de indoctrinatie van kinderen: leraren zwijgen de evolutietheorie dood of betogen zelfs dat evolutie "net zo goed een geloof" is, zonder enige aandacht voor het verschil tussen wetenschappelijk en niet-wetenschappelijk bewijs.'

Volgens Van Gool is een openbare school misschien ook niet 'volledig objectief', maar wel een stuk minder 'subjectief' dan religieuze scholen:

'Ten eerste kan onderwijs zich in meer of mindere mate richten op objectieve kennis. Op school moet er – anders dan op de universiteit – nog veel oncontroversiële basiskennis en vaardigheid opgedaan worden. Dat is al moeilijk genoeg, dus het gros van de activiteiten kan eenvoudig vrij blijven van levensbeschouwelijke kwesties. Een openbare school is ook geen atheïstische school, maar een school waar de leraren zich, zoveel mogelijk los van persoonlijke overtuigingen, richten op het overbrengen van kennis. Levensbeschouwelijke vragen laten zij over aan anderen, die daarvoor geleerd hebben (...). Maar natuurlijk is school meer dan rekenen en taal alleen: onderwijs heeft een

5 Zie bijv. L. Franken, *Geld voor je god? De financiering van levensbeschouwingen in België*, Antwerpen 2017.

6 M.S. Merry, G. Driessen & I. Oulali, 'Doet onderwijssegregatie er toe?', *Pedagogiek* 2012, 2, p. 151-164.

7 W. Boterman, 'Carrying class and gender: Cargo bikes as symbolic markers of egalitarian gender roles of urban middle classes in Dutch inner cities', *Social & Cultural Geography* 2018, 9, p. 1-20.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

opvoedende functie. Gelukkig kan opvoeden ook prima zonder geloof, op basis van gedeelde maatschappelijke waarden als gelijkwaardigheid, empathie en rationaliteit.⁸

Als het zo is dat op religieuze scholen kinderen worden geïndoctrineerd terwijl het de taak van het onderwijs is om kinderen neutraal onderwijs te geven, dan zou de overheid dat type onderwijs niet moeten bekostigen. Maar eigenlijk zou dat onderwijs niet eens mogen vallen binnen de leerplicht en zou het religieuze onderwijs dus moeten worden afgeschaft. In hun pleidooi voor een 'stevig seculier systeem' schreven Asis Aynan e.a. in het voorjaar van 2018:

'Secularisme wordt vaak bewust of onbewust gelijkgesteld met atheïsme, terwijl het niets anders betekent dan een neutraal maatschappelijk speelveld voor alle ideeën en opvattingen. Vrij Links maakt zich sterk voor de afschaffing van het bijzonder geloofsonderwijs tijdens reguliere lessen. Twijfel en onderzoek zijn de stuwende krachten achter individuele ontplooiing; leerlingen moeten (zelf)kritisch leren nadenken en eigen inzichten kunnen ontwikkelen over alle religies en levensbeschouwingen.'⁹

In dit artikel onderzoeken wij in hoeverre het pleidooi om religieuze scholen af te schaffen *omdat* zij kinderen indoctrineren, stand houdt. Eerst gaan wij in op de vraag wat precies bedoeld wordt met de stelling dat religieuze scholen kinderen indoctrineren en waarom dat een probleem zou zijn. We analyseren vervolgens de meer filosofische vraag of het te rechtvaardigen is dat ouders de schade (Engels: *harm*) veroorzaakt door indoctrinatie zouden verkiezen boven andere vormen van schade, bijvoorbeeld doordat hun kind stelselmatig wordt achtergesteld of op een school moet zitten waar leerkrachten bewust of onbewust kinderen ongelijkwaardig behandelen vanwege hun culturele en religieuze achtergrond. De empirische vraag naar het functioneren van islamitische scholen in Nederland komt daarna aan bod: is er sprake van indoctrinatie op deze scholen, op welke manier en in welke mate? Wat weten we van de onderwijsprestaties van leerlingen op deze scholen en bieden zij moslimkinderen een relatief veilige omgeving waarbinnen zij minder gestigmatiseerd worden dan op andere scholen? In de slotparagraaf bespreken wij de vraag of we een onderwijsstelsel waarin kinderen een bepaalde mate van indoctrinatie zouden kunnen ondergaan, kunnen verkiezen boven een stelsel met alleen 'neutrale' scholen.

Religieus onderwijs en indoctrinatie

Tegenstanders van religieuze scholen beweren vaak dat religieuze scholen zich schuldig maken aan indoctrinatie en dat zij daarmee kinderen schade toebrengen.

8 R. van Gool, 'Stop de indoctrinatie van kinderen, weg met de onderwijsvrijheid', *De Volkskrant* 24 september 2017.

9 A. Aynan e.a., 'Vrij Links moet trouw zijn aan zijn vrijzinnige, seculiere wortels', *de Volkskrant* 17 mei 2018.

Wij hebben het dan over scholen op religieuze grondslag die onderwijs verzorgen dat opleidt tot een door de overheid erkend diploma. Het gaat dus niet om religieus onderricht in de vorm van catechese of Koranlessen in een madrassa of moskee.

De kritiek op scholen op religieuze grondslag betreft verschillende typen scholen die soms wel en soms niet door de overheid worden gefinancierd en die in verschillende landen andere bestuurlijke vormen kennen.¹⁰ In Canada en de Verenigde Staten richt de kritiek zich op scholen op religieuze grondslag die meestal privaat zijn en niet, of slechts in beperkte mate, door de overheid worden gefinancierd. In het Verenigd Koninkrijk is vooral de afgelopen tien jaar geprotesteerd tegen de groei van *academies* die een religieus karakter hebben en deels met overheidsgeld worden gesteund. In Nederland gaat het om scholen op religieuze grondslag die volledig door de overheid worden gefinancierd. Het gaat dan nog steeds om ongeveer 70% van het totaal aantal scholen in Nederland.

Tot op zekere hoogte delen wij de zorg van critici van religieuze scholen dat indoctrinatie van kinderen iets schadelijks is. Maar in dit artikel onderzoeken wij enerzijds hoe reëel het is dat indoctrinatie plaatsvindt op islamitische scholen in Nederland, en anderzijds hoe de schade die kinderen daarvan zouden ondervinden zich verhoudt tot andere vormen van schade die zij zouden oplopen als ze *niet* naar een religieuze school gaan. Naar onze mening moet het hele spectrum van 'schade' in ogenschouw genomen worden om te bepalen of het soms redelijk is om een mindere vorm van schade voor lief te nemen om zo een andere, mogelijk ingrijpendere, vorm te ontlopen. In sommige gevallen, zo zullen we betogen, is het plausibel voor ouders en kinderen om te kiezen voor het 'mindere kwaad' (*the lesser harm*).

In de wetenschappelijke literatuur wordt indoctrinatie omschreven als het aanleren van houdingen en overtuigingen die niet vanzelfsprekend en vaak zelfs ronduit omstrede zijn. Die overtuigingen worden doelbewust ingeprint en dat gebeurt op zo'n manier dat belangrijke vragen, argumenten en bewijzen in feite worden omzeild.¹¹ Het resultaat van het proces van indoctrinatie is een 'geïndoctrineerd persoon', iemand die 'terugvalt op onwaarschijnlijke claims van vanzelfsprekendheid, die voortdurend zaken verdraait, (...) die altijd bereid is tegenwerpingen als onbegrijpelijk terzijde te schuiven en stelselmatig niet in staat is hun gewicht te laten gelden tegen zijn of haar positie'.¹² Het gaat bij indoctrinatie dus om vier verschillende aspecten: de *inhoud* van de kennis en overtuigingen die worden overgebracht is omstrede, de *wijze waarop* deze worden overgebracht is dwingend en kritische discussie wordt afgewezen, het *doel* is dat iemand een

10 Zie M. Maussen & V. Bader, 'Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges', *Comparative Education* 2015, 1, p. 1-21.

11 A. Flew, *God and Philosophy*, Londen 1966. Gatchel, 'The evolution of the concept', in: I.A. Snook (red.), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*, Londen 1972, p. 7-13. J. White, 'Indoctrination', in: R.S. Peter (red.), *The Concept of Education*, Londen 1967, p. 177-191.

12 J. Kleinig, *Philosophical Issues in Education*, Londen 1982, p. 29.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

gedachtegoed onvoorwaardelijk omarmt, en het *resultaat* is een ‘geïndoctrineerd persoon’.¹³

Religieuze scholen maken zich schuldig aan indoctrinatie als zij rationeel denken ontmoedigen en juist kiezen voor een dwingend opleggen van het geloof zonder oog voor argumenten en bewijsvoering. Zo’n vorm van onderwijs heeft ingrijpende gevolgen voor de intellectuele en emotionele vorming van kinderen, zo schrijft de Amerikaanse rechtsfilosoof James Dwyer.¹⁴ Het is niet alleen zo dat kinderen worden ontmoedigd om alternatieve zienswijzen te overwegen; ze worden ook bang om dit te doen, omdat dit gezien wordt als een vorm van rebellie of een ernstige zonde. Kinderen krijgen overtuigingen en ideeën ingeprent die niet gebaseerd zijn op bewijs en goede argumenten. De Britse filosoof Michael Hand schrijft daarover:

‘Mensen indoctrineren betekent op de meest ingrijpende manier ingrijpen in hun geest. Het weerhoudt hen ervan rationeel te denken in een bepaalde sfeer van hun leven. Dit is het tegendeel van waar onderwijs over gaat, en het is een flagrant misbruik van de macht die leraren uitoefenen over de jongeren die zij onderwijzen.’¹⁵

Auteurs die wijzen op de schadelijke gevolgen van scholen waar mensen worden geïndoctrineerd, vinden dat dit soort onderwijs volstrekt in strijd is met het belangrijkste doel van onderwijs aan kinderen. Kinderen moeten een opleiding krijgen die hen helpt zich te ontwikkelen tot zelfdenkende en autonome wezens. En het van overheidswege gereguleerde en gefinancierde onderwijs bestaat juist omdat we er niet van kunnen uitgaan dat kinderen een dergelijke ontwikkeling kunnen doormaken buiten formele onderwijsinstellingen.¹⁶ Een wezenlijk onderdeel van de groei naar autonomie is dat jonge mensen het verschil leren inzien en waarderen tussen iets accepteren als waar als een act van geloof versus het erkennen van de kracht van redelijke argumenten en bewijs. Scholen moeten daarom de ontmoeting organiseren tussen verschillende culturen, ervaringen en perspectieven; in de samenstelling van de staf, de leerlingen, het curriculum, en meer in het algemeen in de verschillen in perspectieven die worden aangeboden met als doel om reflectie op die verschillen mogelijk te maken.¹⁷ Op die manier zouden jonge mensen blootgesteld moeten worden aan een reeks opties over hoe hun leven eruit zou kunnen zien, zonder dat de school daarbij de dominante of de thuiscultuur opdringt.

13 M.S. Merry, ‘Indoctrination, Moral Instruction and Non-Rational Beliefs’, *Educational Theory* 2005, 4, p. 399-420.

14 J. Dwyer, *Religious Schools v. Children’s Rights*, New York: Ithaca 2001.

15 M. Hand, ‘The problem with faith schools. A reply to my critics’, *Theory and Research in Education* 2004, 3, p. 343-353, m.n. p. 352.

16 I. Macmullen, *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship and Religious Education in the Liberal State*, Princeton 2007.

17 Dit roept natuurlijk ook de vraag op of eenzijdig samengestelde niet-religieuze scholen aan deze voorwaarden voldoen, bijv. scholen waar bijna geen kinderen op zitten uit lagere sociale klassen of met een etnische achtergrond.

Als we iets nauwkeuriger kijken naar de eerder beschreven kritische visie op indoctrinatie in het religieuze onderwijs, dan zijn daar drie componenten in te onderscheiden: een inhoudelijke component (welke kennis en welke ideeën worden kinderen bijgebracht), een epistemologische component (welke visie op kennis en de (on)zekerheid van kennis ligt ten grondslag aan het onderwijs) en een burgerschapscomponent (welke visie op intellectuele ontwikkeling en persoonlijke houding wordt in het onderwijs aangereikt en aangemoedigd).

Wanneer het gaat om de inhoudelijk component, moeten we erkennen dat elke school en elke vorm van onderwijs bepaalde kennisinhouden (cognitief, maar ook normatief, metafysisch) als 'waar' aanneemt en aan kinderen en jongvolwassenen overdraagt, zonder daarbij voortdurend in twijfel te trekken of 'het wel echt zo is'. Als we vinden dat de overdracht van bepaalde kennis en aannames als vanzelfsprekend een vorm van indoctrinatie is, dan indoctrineert elke school en elke vorm van onderwijs. Het idee dat de school een 'neutrale' of agnostische positie zou kunnen innemen ten aanzien van alle kennisinhoud is absurd. Maar tegelijkertijd is het zo dat niet alle kennis even omstreden is. Scholen moeten zich verhouden tot geldende ideeën in de wetenschap en het publieke debat, ook als daarin kennis en aannames die als 'waar' golden omstreden raken. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van kennis over de geschiedenis, 'de canon', maar ook aan ideeën over gezondheid, natuurwetenschappelijke kennis, kennis over klimaatverandering, of ideeën over culturele uitingen (zoals Zwarte Piet). De kritiek op religieuze scholen die indoctrineren is dus vooral dat zij een inhoud overbrengen die manifest onjuist en onwaar is, althans volgens algemeen erkende (of beter: dominante) criteria: 'God heeft de wereld geschapen', 'praktiserende homoseksuelen zijn zondig en gaan naar de hel', 'de noodzaak van vaccinatie is een door het medisch-industriële complex gecreëerde mythe en de mens wordt sterker als hij ziektes zelf overwint' (vrij naar Rudolf Steiner).¹⁸

De epistemologische component verwijst naar het idee dat goed onderwijs een bepaalde kritische en sceptische basishouding moet voeden en aanleren. Het is weliswaar ondoenlijk om in elke vorm van onderwijs alle kennis voortdurend in twijfel te trekken ('juffrouw, u zegt dat 1 en 1 2 is, maar is dat wel echt waar?'), maar leerlingen en jongeren moeten worden gestimuleerd om kritische vragen te stellen bij kennisclaims, om naar argumenten en bewijsvoering te kijken. Hun rolmodellen moeten wetenschappers, onderzoekers, journalisten en filosofen zijn, en geen dogmatici of profeten. In de epistemologische dimensie is de indoctrinatie waar religieuze scholen zich schuldig aan maken dus gelegen in hun, al dan niet expliciete, poging om ongefundeerde en dubieuze kennisclaims als onomstreden en absoluut waar te verkopen en daarmee het idee aan te leren dat iets geloven net zo veel epistemologische waarde heeft als iets aantonen of met redelijke argumenten onderbouwen.

18 Zie H. Swanson, 'Teaching Darwin: Contemporary Social Studies through Controversial Issues', *Journal of Social Studies Research* 2010, 2, p. 153-166. M.J. Reiss, 'How Should Creationism and Intelligent Design be dealt with in the Classroom?', *Journal of Philosophy of Education* 2011, 3, p. 399-415. Zie ook M. Van Alstein, *Omggaan met controverse en polarisatie in de klas*, Brussel 2018.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

De derde component gaat over het type levenshouding dat leerlingen wordt aangeleerd in de stijl van onderwijs en interacties in de school. Het gaat dan eigenlijk om de visie op burgerschap in het onderwijs die jongeren moet helpen zich te ontwikkelen tot relatief zelfstandige morele actoren, kritische 'weters' (*knowers*) en democratische burgers. In de zogenoemde 'burgerschapsopdracht', die steeds prominenter wordt in het toezicht op onderwijs en in het primaire onderwijs, wordt hier verder invulling aan gegeven.¹⁹ Als het om deze component gaat, gaat het er niet om of een school zich op een bepaalde 'filosofie' beroept en kinderen daarom zou kunnen indoctrineren,²⁰ maar om de vraag of de groei naar zelfstandigheid en autonomie wordt gestimuleerd of geremd.²¹ Dat geldt bijvoorbeeld ook voor Waldorff-scholen, die zich ook deels baseren op vreemde en ouderwetse metafysische ideeën, maar die niet worden gezien als scholen die indoctrineren omdat zij de vrije ontwikkeling van het kind juist hoog in het vaandel hebben. Zo niet 'de' religieuze scholen, in ieder geval niet de orthodoxe (en ja, vooral de islamitische) onder hen: die indoctrineren omdat zij kinderen juist zouden opvoeden tot onzelfstandig, dociel en volgend: 'In hoeverre draagt het onderwijs op deze scholen bij aan een attitude onder leerlingen om onbevangen tot eigen oordeelsvorming te komen?', vraagt de directeur van de TeldersStichting, Patrick van Schie, zich retorisch af.²² Het antwoord laat zich raden: dat doen zij niet, en dus worden kinderen er geïndoctrineerd.

Voordat wij ingaan op de vraag of, en zo ja, hoe en in welke mate, religieuze scholen in Nederland schuldig zijn aan indoctrinatie, zullen wij in de volgende paragraaf ingaan op een meer principiële en filosofische vraag. Is het denkbaar dat ouders goede redenen kunnen hebben om hun kind naar een religieuze school te sturen, ook als zij weten dat het kind daar wordt geïndoctrineerd en als zij (net als wij) vinden dat indoctrinatie in beginsel schadelijk is? Ons antwoord op die vraag zal een voorwaardelijk 'ja' zijn.

Je kind naar een school sturen waar het wordt geïndoctrineerd. Is dat een goed idee?

We schuiven de empirische discussie over de mate waarin religieuze en vooral islamitische scholen in Nederland daadwerkelijk schuldig zijn aan 'indoctrinatie'

19 Zie Philipsen 2018, p. 73.

20 Zie bijv. de website van Klein Amsterdam, een nieuwe school in Amsterdam die zich zegt te baseren op de filosofie van Hannah Arendt: <https://kleinamsterdam.school/ons-verhaal/ontstaan-engeschiedenis/>.

21 Overigens is er ook kritiek op deze zogenoemde 'burgerschapsopdracht' die scholen krijgen toebedeeld en met name op het idee dat scholen de plicht hebben kinderen tot 'autonome' burgers te vormen. Zie M.S. Merry, 'Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm', *Theory and Research in Education* 2018, 2, p. 162-178, voetnoot 5; M.S. Merry, 'Can Schools Teach Citizenship?', *Discourse: studies in the cultural politics of education* 2018, online Early.

22 P. van Schie, 'Particuliere "binnenkamer" en openbaar klaslokaal. Nederlandse liberalen over religie in de politiek en het bijzonder onderwijs', *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 2017, 3, p. 42-58.

nu even voor ons uit. In deze paragraaf richten we ons op de vraag of we de keuze van ouders voor een religieuze school kunnen begrijpen en rechtvaardigen als een keuze voor 'het mindere kwaad' (*the lesser harm*). Dat begrip verwijst naar een vorm van consequentialistische ethiek, waar een keuze over goed en kwaad bekeken moet worden in het licht van de gevolgen ('consequenties') van die keuze. In de niet-ideale wereld waarin wij leven zullen ouders soms keuzen moeten maken waarbij zij niet kunnen kiezen voor een situatie waarin hun kind geen enkele negativiteit of schade zal ondervinden van de schoolkeuze. Het zal dus altijd om een afweging gaan waarbij 'goeden' en 'kwaden' tegenover elkaar worden gezet. Dat geldt voor alle ouders, ook al zal het palet van opties en de daarmee verbonden voor- en nadelen per geval verschillen.²³ Daarbij speelt voor moslimouders hun etnische, religieuze en sociale klasse een belangrijke, en mogelijk in sommige gevallen een doorslaggevende rol. We beperken ons mede daarom tot de discussie over islamitische scholen.

Ouders kunnen op positieve gronden ervoor kiezen om hun kind naar een islamitische school te sturen:²⁴ ze denken dat deze school goed onderwijs biedt en goede Cito-scores behaalt en daarmee de kansen op instroom in een gewenst traject van vervolgonderwijs (lees: havo/vwo) vergroot. Of ze herkennen zichzelf in de onderwijsfilosofie, de staf, de ouders, de andere kinderen, of de samenstelling van de hele schoolpopulatie. Misschien vinden ze het gebouw mooi en de locatie aantrekkelijk, of ze denken dat de school goed aansluit bij thuis. Maar het is ook zo dat er negatieve overwegingen zijn: dat is dan de keuze om het kind *niet* naar een andere school te sturen. Bijvoorbeeld omdat andere scholen bepaalde kansen en mogelijkheden niet bieden. Dit kan gelden voor kinderen die een fysieke of verstandelijke beperking hebben, maar ook voor kinderen die gepest worden.²⁵ Ouders kunnen dus goede redenen hebben om hun kind naar een school te sturen waarvan zij denken dat het kind er een veilige, prettige omgeving aantreft waarin het gerespecteerd en gewaardeerd zal worden door medeleerlingen en leerkrachten. Ook voor ouders die uit een bepaald religieus milieu komen en/of die een migratieachtergrond hebben, kan dit soort overwegingen een rol spelen. Van moslimouders is bekend dat hun positieve motivatie om voor een islamitische school te kiezen onder meer zijn de hogere verwachtingen van het kind, een betere match met de culturele achtergrond, en gedeelde waarden en goede presta-

23 Tegelijkertijd is zo'n afweging altijd veel minder risicovol voor rijkere en hoger opgeleide ouders, voor wie een schoolkeuze bijna nooit tussen echt kiezen tussen 'goeden' en 'kwaden' is, maar gewoon tussen gradaties van 'goeden'. Zie ook J. Allen e.a., *Schoolkeuzemotieven van ouders en leerlingen in het primair onderwijs*, Maastricht 2016.

24 Zie M. Merry & G. Driessen, 'Islamic Schools in North America and the Netherlands: Inhibiting or enhancing democratic dispositions', in: P.A. Woods (red.), *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, approaches, visions*, New York 2009, p. 101-122.

25 Zie de discussies over zorgleerlingen en kinderen met autisme. 'Docenten kunnen zorgleerlingen geen extra aandacht geven', www.nu.nl/binnenland/4944200/docenten-kunnen-zorgleerlingen-geen-extra-aandacht-geven.html; 'Eerste hulp bij thuiszitten. 4000 kinderen met autisme zitten gedwongen thuis', <https://eenvandaag.avrotros.nl/item/eerste-hulp-bij-thuiszitten-4000-kinderen-met-autisme-zitten-gedwongen-thuis/>. Over pesten zie 'Minder kinderen worden gepest op school', *NRC-Handelsblad* 19 september 2016.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

ties van de school.²⁶ Een belangrijke overweging daarbij kan zijn dat kinderen in een bepaalde samenleving tot een groep behoren die gestigmatiseerd wordt, en dat een bepaalde school de kans biedt om die schade voor een deel te beperken.

Gestigmatiseerd worden is geschaad worden. Het hebben van een 'stigma' betekent dat je bepaalde kenmerken bezit die door anderen als negatief worden beoordeeld. De schadelijke gevolgen van gestigmatiseerd worden zijn ingrijpend, ze leiden, zoals de socioloog Erving Goffman heeft beschreven, tot 'een diepe ambivalentie over wie men is'.²⁷ Het is juist op school dat kinderen voor het eerst geconfronteerd worden met hun 'stigma'. Daar krijgt de ongelijke behandeling steeds meer vorm; een proces van uitsorteren en labelen gekoppeld aan lagere verwachtingen. De onderscheidingen die gebaseerd zijn op stigmatisering zijn uitgekristalliseerd tot 'waarschijnlijke toekomst' tegen de tijd dat kinderen de leeftijd hebben bereikt waarop in Nederland de Cito-toets plaatsvindt (10 tot 12 jaar). Een moment dat allesbepalend is voor de toekomstige onderwijs carrière en daarmee voor een aanzienlijk deel van de levenskansen.

Kinderen die uit lage sociaaleconomische klassen komen en die bovendien tot gestigmatiseerde etnische, religieuze of raciale groepen behoren, zijn vaak slachtoffer van meerdere vormen van stigmatisering tegelijkertijd. Een belangrijke vorm van schade die gestigmatiseerde kinderen oplopen is wat Miranda Fricker 'epistemologische onrechtvaardigheid' noemt.²⁸ Hun vermogen om te leren en met zelfvertrouwen kennis te verwerven wordt ondermijnd omdat hun ervaringen en hun manieren om hun ervaringen te uiten systematisch negatief gewaardeerd worden of niet serieus genomen worden door anderen. Binnen scholen worden maar al te vaak de ervaringen van kinderen die op grond van hun gender, hun afkomst, hun huidskleur of hun seksuele geaardheid gestigmatiseerd worden, misverstaan of buitengesloten. In samenlevingen zoals de onze, die worden gekenmerkt door structurele ongelijkheden en ongelijkwaardige sociale hiërarchieën, is het welhaast onvermijdelijk dat kinderen uit bepaalde groepen geconfronteerd worden met processen van stigmatisering die hun levenskansen in relatie zin verkleinen. Het is deze schade die zich kan vertalen in een lager zelfbeeld, lagere verwachtingen, minder kansen om uitgedaagd te worden en te leren, falen in de onderwijsloopbaan, en de aanvullende schade van minder kansen en maatschappelijk falen.

Een groep die in Europese samenlevingen, zoals de Nederlandse, met stigmatisering te maken heeft zijn moslims. Naast de algemene literatuur over hoe moslims en de islam bejegend worden in de media, over geweld tegen islamitische symbolen en instituties, verwijzen we naar onderzoek naar discriminatie op de arbeidsmarkt,²⁹ naar negatieve beeldvorming³⁰ en meer specifiek naar de positie van kin-

26 Zie bijv. M.S. Merry, 'Advocacy and Involvement: The role of parents in Western Islamic schools', *Religious Education* 2005, 4, p. 374-385.

27 E. Goffman, *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, New York 1963.

28 M. Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford 2007.

29 J. Park e.a., 'Subtle bias against Muslim job applicants in personnel decisions', *Journal of Applied Social Psychology* 2009, 9, p. 2174-2190.

30 M. Verkuyten, 'Justifying discrimination against Muslim immigrants: Out-group ideology and the five step social identity model', *British Journal of Social Psychology* 2013, 2, p. 345-360.

deren van islamitische komaf binnen het onderwijs. Uit Europees en vergelijkend onderzoek blijkt dat moslimkinderen vaker in aanraking komen met lagere verwachtingen van leerkrachten, vaker lagere adviezen krijgen (zelfs als ze goed presteren op de eindtoets) en vaker bij het beroepsonderwijs terechtkomen.³¹ Ook voor Nederland is duidelijk dat stigmatisering, structureel racisme en lage verwachtingen een belangrijke rol spelen als het gaat om het kunnen verklaren van de achterblijvende schoolprestaties van allochtone, zwarte en moslimkinderen. Vooral de lage verwachtingen en de onderwaardering door leerkrachten worden daarbij als factor aangewezen.³²

Natuurlijk spelen er ook allerlei andere factoren een rol als het gaat om de onderwijsprestaties van moslimkinderen, zoals het ouderlijk milieu, het sociale, economische en culturele kapitaal van ouders en de omgeving, taalachterstand bij kinderen en ouders, en cognitieve vermogens. Maar het feit alleen dat kinderen uit deze groepen er systematisch niet in slagen het maximale uit hun schoolloopbaan te halen laat zien hoe de bredere maatschappelijke structuur doorwerkt ook binnen de schoolcontexten, juist als die schoolcontexten een reproductie vormen van de dominante orde. Immers, die schoolcontext wordt gemiddeld genomen gevormd door 'witte leerkrachten'. Het lerarenkorps is overwegend wit, en de overgrote meerderheid zijn vrouwen uit de middenklasse.³³ Ook schoolbesturen zijn homogeen wit.

Zoals bekend zijn de ongelijke kansen in de schoolloopbaan in Nederland (en elders) ook wezenlijk verbonden met segregatie van scholen.³⁴ In Nederland draagt de vrije schoolkeuze er toe bij dat ook in het basisonderwijs de segregatie tussen scholen nog sterker is dan de segregatie tussen buurten. Kinderen van ouders met meer sociaal, economisch en cultureel kapitaal komen terecht op 'witte scholen' en profiteren zo niet alleen van hun eigen kapitaal, maar ook van de gunstige samenstelling van de school. Op de meer gemengde scholen hebben kinderen uit hogere sociale klassen nog steeds hun eigen (ouderlijke) kapitaal om op terug te vallen en worden zij over het geheel genomen positiever bejegend (bewust of onbewust) door de leerkrachten dan hun medeleerlingen uit lagere sociale klassen. Op de gemengde scholen ondervinden allochtone en moslimkinderen daar bovenop (over het geheel genomen) dus nog steeds hinder van stigmatisering en lagere verwachtingen. Op de scholen waar de kinderen uit een 'negatief geprivilegieerd' milieu in de meerderheid zijn, hebben allochtone, zwarte en/of moslimkinderen nog steeds (over het geheel genomen) minder kansen dan hun *peers*. De effecten van stigmatisering werken hier door in relaties met hun medescholieren, maar ook (bewust of onbewust) via de verwachtingen en houdingen

31 O. Agirdag e.a., 'Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: a research note', *Journal for the Scientific Study of Religion* 2012, 2, p. 368-376. M. Crul & J. Schneider, 'Children of Turkish immigrants in Germany and the Netherlands: the impact of differences in vocational and academic tracking systems', *Teachers College Record* 2009, 6, p. 1508-1527.

32 Zie R. Elibol & J. Tielbeke, 'Onderzoek: Hoe racistisch is Nederland. "Goede bedoelingen zijn niet genoeg"', *De Groene Amsterdammer* 6 juni 2018.

33 Zie bijv. *Steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs* (Sociaaleconomische trends), Den Haag: CBS 2016.

34 J. Dronkers, *Ruggengraat van ongelijkheid*, Amsterdam 2007.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

van de leerkrachten en de gehele schoolomgeving. Het is dus niet zo dat als een bepaalde gestigmatiseerde groep in de meerderheid is op een school, hun onderwijskansen als vanzelf zouden verbeteren.

In deze context is de positie van islamitische scholen interessant. Want we weten uit onderzoek dat deze scholen het relatief goed doen. Zo blijken de netto-opbrengsten van dit onderwijs heel groot, dat wil zeggen de bijdrage van de school aan de prestaties voor kinderen als rekening gehouden wordt met het startniveau van de kinderen (bijv. in relatie tot de etnische achtergrond en het opleidingsniveau van de ouders). Dit impliceert dat islamitische scholen een grote toegevoegde waarde hebben op het leerproces. Hoewel islamitische scholen in absolute zin het laagst scoren op alle cognitieve opbrengstmaten, slagen ze er beter in dan de andere scholen het niveau van de leerlingen te verbeteren.³⁵ Deze prestaties worden vaak verklaard door: een positiever schoolklimaat en betere leerkracht-leerlingrelaties, extra aandacht voor taal- en rekenvaardigheden en voor de culturele achtergrond van kinderen. De factoren 'schoolklimaat', meer begrip voor de 'culturele achtergrond' en 'betere leerkracht-leerlingrelaties' betekenen in feite dat de school de kinderen de mogelijkheid biedt te functioneren in een omgeving waarin zij niet gestigmatiseerd worden. Dit betekent ook dat de 'epistemologische onrechtvaardigheid' die islamitische kinderen ondervinden op deze scholen in ieder geval voor een deel wordt ondervangen.

De meer filosofische of principiële vraag is nu of het redelijk is als moslimouders ervoor kiezen om schade door eventuele indoctrinatie op een islamitische school te billijken (aangenomen dat zij, net als wij, die indoctrinatie als een vorm van schade zouden beschouwen) om zo de schade door stigmatisering te ontlopen en te profiteren van het gunstige klimaat op de school voor hun kind, gegeven zijn of haar achtergrond. Om die vraag te kunnen beantwoorden moeten we een beeld hebben van hoe de indoctrinatie er dan uit zou zien. Als gezegd, heeft indoctrinatie als doel om onwankelbare overtuigingen in te prenten met weinig aandacht voor tegenargumenten of mogelijke bewijzen. Het zou er dan in de eerste plaats om kunnen gaan dat op school de meest fundamentele islamitische overtuigingen niet ter discussie gesteld worden (zoals geloof in de Koran als de *ipsissima verba* van Allah, Mohammed als de laatste en grootste profeet, en de dag van oordeel die ons allemaal te wachten staat). We zouden ons kunnen voorstellen dat het voor niet-islamitische ouders als schadelijk wordt beoordeeld als hun kinderen op deze manier geïndoctrineerd worden op school, maar voor de meeste gelovige moslimouders zal de inschatting van schade op dit eerste niveau beperkt zijn. Daar bovenop zou het zo kunnen zijn dat binnen de school ook een bepaalde visie op de islam als absoluut juist en niet bevragebaar wordt overgebracht en ingeprent. Bijvoorbeeld waarheden over de betekenis en toepassing van dawa en de

35 G. Driessen, O. Agirdag & M.S. Merry, 'Denominatie van de school, gezins- en schoolsamenstelling en onderwijsprestaties. Verschillen openbaar en bijzonder onderwijs in hun opbrengsten?', *Pedagogiek* 2017 1, p. 47-61. Zie ook <https://al-yaqeen.com/nieuws/islamitische-scholen-scoren-als-beste/>, 2017; 2016 <http://dutchturks.nl/islamitische-basisscholen-beste-scholen-nederland/>, 2016.

jihad,³⁶ het belang (of juist niet) van historisch geïnformeerde exegese, het gezag van de uitspraken van de profeet of de Hadith, de meningen over Darwins evolutietheorie, en welke activiteiten en gedragingen (bijv. muziek en dans) als verboden of haram moeten worden bestempeld. Op dit punt zouden mogelijk meer ouders kunnen vinden dat er niet alleen sprake is van indoctrinatie, maar dat zij deze indoctrinatie bovendien als schadelijk voor hun kinderen zien. Op een derde niveau zou een school zich kunnen verbinden met heel orthodoxe, diep religieuze, extreme visies op het geloof die omstreden zijn binnen en buiten 'de' geloofsgemeenschap. Het zou dan om een soort sektarisch onderwijs gaan waarbij kinderen nog extremer worden geïndoctrineerd, enigszins zoals het er in sommige communes of in geïsoleerde geloofsgemeenschappen zoals de amish aan toe gaat. Het is waarschijnlijk dat de schade door indoctrinatie dan nog groter is. Een eerste stap in ons oordeel over de afweging van ouders (maar ook van anderen) is dus te begrijpen hoe zij de indoctrinatie op school beoordelen, en daarmee verbonden of en in welke mate zij deze indoctrinatie als schadelijk voor hun kind zouden zien. Daarbij speelt een rol welke onwrikbare overtuigingen nu precies worden ingeprent bij de kinderen en in hoeverre zij intellectuele en emotionele schade ondervinden. Kunnen kinderen op latere leeftijd de indoctrinatie weer kwijtraken? Gaat het om relatief onschuldige overtuigingen die de ouders mogelijk delen (dat er een ziel bestaat, of dat de aarde geschapen is door God), of gaat het om omstreden aannames die ouders of de Nederlandse samenleving afwijzen (dat vrouwen minderwaardig zijn of homoseksuelen zondig). Het antwoord op de vraag 'hoe erg is indoctrinatie?' is dus iets minder eenduidig dan aanvankelijk leek.

Maar belangrijker voor ons betoog is dat een eerlijke, evenwichtige beoordeling van de impact en de waardering van de schade door indoctrinatie die we van de islamitische school verwachten, vereist dat we ook de bredere omvang van schade die kinderen in hun schoolloopbaan kan worden aangedaan, in de overweging betrekken. Of nauwkeuriger: zouden ouders tot de conclusie kunnen komen dat de eventuele schade door indoctrinatie acceptabel is als de schade door stigmatisering en lage verwachtingen wordt voorkomen? Zoals eerder gezegd, kan dat een redelijke keuze zijn, gezien de mate waarin islamitische scholen de mogelijkheid bieden aan moslimkinderen om te leren in een niet-stigmatiserende omgeving, hetgeen zorgt voor een algehele gunstigere onderwijservaring. Het is ook redelijk om te vermoeden dat, terwijl je niet aan stigmatiserende schade in de bredere cultuur kunt ontsnappen, een islamitische school kinderen in een kwetsbare levensfase helpt om weerstand te bieden aan het internaliseren van de overtuigingen die samenhangen met stigmatisering. Ten slotte is het zo dat islamitische scholen over het algemeen genomen goede 'netto' leeropbrengsten realiseren en dat sommige scholen het zelfs zeer goed doen.³⁷

36 Het begrip dawa verwijst naar getuigen van het geloof, terwijl jihad verwijst naar geestelijke strijd.

37 Twee islamitische scholen hebben het label 'excellente school' gekregen en de El Habib-school is al twee keer verkozen tot beste school van Nederland. Zie ook O.Agirdag, 'Vijf redenen waarom Vlaanderen islamitische scholen nodig heeft', *VRT NWS* 20 september 2018, www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/09/20/opinie-orhan-agirdag-vijf-redenen-waarom-vlaanderen-islamitisch/.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

In het licht van wat we eerder hebben betoogd, zou de omvang en de ernst van schade door stigmatisering moslimouders in beginsel legitieme redenen geven om een islamitische school voor hun kind te verkiezen boven een niet-religieus alternatief en boven een ander type religieuze school. Ze hebben deze *pro tanto*-redenen niet alleen omdat de indoctrinaire schade in kwestie misschien wel de minste schade is, maar ook vanwege het brede scala aan educatieve en sociale baten waarover zij op de islamitische school kunnen beschikken en die in beginsel andere schade kan verzachten, veroorzaakt door zowel het stigma als het racisme dat het voedt. Mits de juiste hoeveelheid en vooral de juiste soort middelen aanwezig zijn, kunnen islamitische scholen – zelfs die welke te maken hebben met hoge concentraties van armoede – elke leerling helpen meer uit zijn of haar onderwijsloopbaan te halen. Middelen zijn uiteraard financiële investeringen, maar ook een positief schoolklimaat, passende discipline en het koesteren van leraren met consequent hoge verwachtingen en culturele competentie. Tegenwoordig komt daar ook bij dat relatief meer leraren met dezelfde culturele en religieuze achtergrond op deze scholen werkzaam zijn en daarmee positieve rolmodellen kunnen worden.³⁸

Reality check: islamitische scholen in Nederland en indoctrinatie

Nu wij in de voorgaande paragraaf geprobeerd hebben onze filosofische redenering en afweging tot in het uiterste door te voeren,³⁹ willen wij nu weer afdalen tot de realiteit van islamitische scholen in Nederland. Daarbij gaat het om onze inschatting van de empirische situatie ten aanzien van drie kwesties: wat zijn de positieve opbrengsten van islamitische scholen (in relatieve zin), hoe aannemelijk is het dat islamitische scholen zich schuldig maken aan vormen van indoctrinatie die schadelijk is en, ten slotte, zijn er andere negatieve externaliteiten (*bads*) die ook in de keuze voor of tegen islamitische scholen een rol zouden moeten spelen? We hebben al gewezen op een aantal positieve kenmerken van islamitische scholen, tenminste als we ze vergelijken met vergelijkbare scholen (qua samenstelling, achtergrondkenmerken ouders, enz.). Het gaat dan om cognitieve prestaties, maar ook om oudertevredenheid en een gevoel van veiligheid. Als het gaat om de ‘epistemologische onrechtvaardigheid’, lijkt het er dus op dat veel islamitische scholen er deels in slagen kinderen van islamitische komaf beter te laten presteren in hun onderwijsloopbaan, en dat dit deels komt doordat er minder vooroordelen bestaan, docenten meer culturele competenties hebben en ook doordat de relatie tussen ouders en de school beter is.⁴⁰

De hamvraag is natuurlijk of islamitische scholen op manieren indoctrineren die uitgaan boven vormen van indoctrinatie die wij als te tolereren hebben bestem-

38 Zie ook M.S. Merry, *Equality, Citizenship and Segregation: A Defense of Separation*, New York 2013.

39 Zie Merry 2018, p. 162-178 voor een uitgebreidere uitwerking van het filosofische argument.

40 M. Beemsterboer, *Islamitische basisonderwijs in Nederland* (dissertatie), Universiteit Leiden 2018. Zie ter illustratie ook een beschrijving door de Onderwijsinspectie van de Al Ihsaan-school in Lelystad, www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/taal-rekenen/schoolportretten-taal-rekenen/basischool-al-ihsaan.

peld en die ouders kunnen afzetten tegen andere vormen van schade. Een eerste belangrijke verduidelijking betreft de samenstelling en organisatie van islamitische basisscholen in Nederland. Net als andere bijzondere scholen is er bij islamitische scholen sprake van een schoolbestuur, en veel van de schoolbesturen zijn verenigd in de koepelorganisatie Islamitische Scholenbesturen Organisatie (ISBO).⁴¹ In de besturen van deze koepelorganisatie en van de scholen zitten overwegend mensen met een islamitische achtergrond.⁴² Daarentegen zijn het management van de school en de leerkrachten overwegend niet-islamitisch.⁴³ De leermiddelen die gebruikt worden zijn dezelfde als op andere Nederlandse scholen worden gebruikt, maar er is wel speciaal materiaal ontwikkeld voor godsdienstonderwijs.⁴⁴ De lessen en de inhoud van het programma moeten voldoen aan de gangbare eisen, en de Onderwijsinspectie voert regelmatig controle op de scholen uit. De godsdienstlessen, die maar ongeveer 3 uur per week mogen worden gegeven (120 uur op jaarbasis van in totaal 7520 uur), worden verzorgd door gekwalificeerde docenten.⁴⁵ Daarnaast is er ruimte om de religieuze identiteit vorm te geven rondom de lessen, en dit gebeurt ook bijvoorbeeld rond feestdagen en gebed.⁴⁶

Er zijn natuurlijk theoretisch gesproken allerlei mogelijkheden om kinderen op deze scholen 'islamitisch te indoctrineren', maar in de realiteit zijn deze zeer begrensd. Het bestuur kan het management instrueren ten aanzien van de inhoud van de lessen en het algemene karakter van de school, maar tegelijkertijd is het mandaat van het bestuur hier duidelijk omschreven en is er een enorme professionaliseringsslag bij de schoolbesturen gemaakt de afgelopen tien tot vijftien jaar. De leerkrachten zelf zouden rond bepaalde onderwerpen de kinderen kunnen indoctrineren, maar ook die mogelijkheid is begrensd, onder meer door de eindtermen, de eisen ten aanzien van het lesmateriaal en de urenbesteding, de periodieke controles door de Onderwijsinspectie, maar bovenal omdat de grote meerderheid van de leerkrachten zelf geen moslim is. Van leerkrachten wordt weliswaar verlangd dat zij de visie van de school onderschrijven, maar het is niet erg waarschijnlijk dat niet-islamitische leerkrachten de kinderen religieus of anderszins zouden proberen te indoctrineren. Het zou wel zo kunnen zijn dat leerkrachten ontmoedigd worden om opvattingen rond het geloof of die in tegen-

41 Tussen 2009 en 2012 organiseerde de koepelorganisatie een verbetertraject voor islamitische schoolbesturen. Zie B. van Velzen & F. de Vijlder, *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken! Eindverslag van het project 'Kwaliteit Islamitisch Onderwijs'*, Amersfoort 2012.

42 Zie <https://www.deisbo.nl>.

43 Dit betekent dat de kans dat bestuur, management en leerkrachten meer unaniem bepaalde geloofsovertuigingen delen groter is op andere religieuze scholen (gereformeerde, orthodox joodse), maar dit zou in de toekomst natuurlijk kunnen veranderen als meer islamitische leerkrachten de voorkeur zouden geven aan lesgeven op een islamitische school. Zie ook E. Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, Amsterdam 2008.

44 Zie N. Lafranchi, *Maakt religie een verschil?*, Leuven 2017.

45 Er is ook materiaal ontwikkeld voor islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen. Zie bijv. <http://www.spior.nl/igo/>.

46 Beemsterboer 2018.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

spraak met het geloof zijn te bespreken in de klas.⁴⁷ Ten slotte is er de mogelijkheid dat externen de kinderen indoctrineren, bijvoorbeeld imams in de godsdienstles, of buitenstanders die bij de overblijf of schoolactiviteiten bijspringen, of door gebruik van aanvullend onderwijsmateriaal dat gemaakt is in het Midden-Oosten of Saudi-Arabië. Het waren dergelijke praktijken en incidenten die eind jaren negentig en begin 21ste eeuw de aanleiding vormden voor verschillende onderzoeken naar islamitische scholen, waaronder onderzoeken door de Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst en de Onderwijsinspectie.⁴⁸ Uit die onderzoeken kwam echter zeker niet het beeld naar voren dat islamitische scholen hun leerlingen indoctrineerden.

Conclusie: liever indoctrinatie dan stigmatisering?

In dit artikel hebben wij de claim dat religieuze scholen verboden moeten worden omdat zij kinderen ‘indoctrineren’ onderzocht. In de eerste plaats hebben wij een politiek filosofisch punt gemaakt, namelijk door de vraag te onderzoeken of wij kunnen vinden dat ouders het recht hebben te kiezen voor een school die hun kinderen indoctrineert omdat ‘alles overziend’ die school andere schade voor hun kinderen voorkomt en hun kinderen dus uiteindelijk beter af zijn. Nu zou men kunnen tegenwerpen dat dit een wat hypothetische filosofische exercitie is, een beetje alsof we beweren dat het ook ‘rationeel’ is als ouders vinden dat het beter is als hun kinderen wordt geïndoctrineerd dan wanneer ze fysiek worden mishandeld. Als er twee kwaden zijn, is het rationeel om te kiezen voor het minste kwaad, maar zo’n pragmatische keuze voor het minste kwaad betekent nog niet dat het ‘andere kwaad’ daardoor minder erg is. Toch houden wij vol dat de schade door stigmatisering zo duidelijk is, en de te verwachte schade door religieuze indoctrinatie op islamitische scholen zo beperkt, dat wij het een te rechtvaardigen keuze achten als ouders besluiten de eventuele ‘schade door indoctrinatie’ voor lief te nemen.

Maar naast onze meer filosofische exercitie hebben wij de aandacht gevestigd op de vraag in hoeverre het vanzelfsprekend is om te denken dat religieuze scholen indoctrineren en seculiere, openbare scholen niet. Wij hebben daarbij een inhoudelijke, een epistemologische en een burgerschapscomponent onderscheiden. In het Nederlandse stelsel is de ruimte voor inhoudelijke indoctrinatie voor scholen beperkt, onder meer omdat er duidelijke richtlijnen zijn voor wat betreft de inhoudelijke doelen en leerresultaten van het programma. Of preciezer: de Nederlandse overheid schrijft voor op welke manier Nederlandse kinderen inhoudelijk ‘geïndoctrineerd’ zullen worden, namelijk zoals vastgelegd in leerresultaten en

47 Zie het kritische relaas van een oud-leerkracht op een islamitische school in Amsterdam: F. Brinkman, *Haram. Uit het dagelijks leven op een islamitische school*, Amsterdam 2005.

48 Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, Den Haag 2002; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen nader onderzocht*, Den Haag 2003. AIVD, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs: buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen*, Den Haag 2002.

curriculumeisen.⁴⁹ Het verwijt van 'indoctrinatie' door religieuze scholen heeft hiermee iets paradoxaals; die scholen zijn vooral schuldig aan het niet onderwijzen of het ter discussie stellen van bepaalde kennisinhouden die van overheidswege zijn opgelegd. De voorstanders van een ruimhartige invulling van de onderwijsvrijheid zullen daar tegen inbrengen dat pluralisme en tolerantie juist vereisen dat er altijd ruimte is voor afwijkende visies op wat waar en onomstreden is. Van groter belang lijken de epistemologische en de burgerschapscomponent. Wanneer kinderen kennis krijgen onderwezen die niet is gestoeld op wetenschap en onderzoek, of worden aangemoedigd zaken te geloven zonder er over na te denken en zonder te zoeken naar redelijke argumenten, dan worden zij 'geïndoctrineerd'. Maar ook hier is meer nuance denkbaar: Werden kinderen die tot voor kort eigenlijk nooit iets leerden over het koloniale verleden van Nederland en de misdaden die daarbij hoorden jarenlang van overheidswege 'geïndoctrineerd'? Of moeten we erkennen dat er thema's en onderwerpen zijn waar kennisclaims onzeker en beweeglijk zijn? Kunnen we dan verbieden dat scholen hun eigen weg kiezen op sommige kennisdomeinen? En is het dan eigenlijk niet tegenstrijdig om enerzijds dogmatisch te eisen dat alleen wat onomstreden en waar is wordt onderwezen, en tegelijkertijd te beweren dat kinderen moeten begrijpen dat goede kennis altijd gebaseerd moet zijn op kritisch onderzoek, vragen stellen, niets voor waar aannemen en argumenten zoeken?

Het op het oog meest overtuigende argument tegen indoctrinatie is dat het een stijl van onderwijs is die doelbewust de groei tot zelfstandigheid wil belemmeren. Het is naar zijn aard onderwijs dat op gespannen voet staat met democratie en vrijheid. Ook in dit geval blijft het een empirische vraag of religieuze scholen zich van zo'n pedagogisch model bedienen. In feite zouden we dan moeten kijken of er scholen zijn die een 'autoritaire' visie op leren voorstaan waarbij de juf of meester niet mag worden tegengesproken. Om tot een oordeel te komen moeten we dus faire vergelijkingen maken. We hebben daarbij met name gewezen op de ingrijpende impact van de manier waarop structurele vormen van ongelijkheid, stigmatisering en vooroordelen ook in het onderwijs doorwerken, en hoe bepalend zij zijn voor de levenskansen van 'negatief geprivilegieerden', zoals moslims.

Laten we tot slot weer uitzoomen en naar het Nederlandse onderwijsmodel in zijn geheel kijken. Een van de dragende waarden daarin is tolerantie, in dit geval ruimte bieden voor een school die (tot op zekere hoogte) inhoudelijke boodschappen verkondigt, een levensbeschouwelijke ondertoon of een didactische aanpak voorstaat die anderen als verwerpelijk of minderwaardig beschouwen. Zo'n regime van tolerantie maakt het mogelijk dat we deze scholen en hun aanpak niet per se hoeven te waarderen of dat we wat ze doen en vertellen moeten 'aanmoedigen'. Maar we kiezen er principieel voor hen ruimte te bieden om er te zijn. Deels is dat een principiële en pragmatische keuze voor vrijheid vanuit de erkenning dat er verschillende levensbeschouwingen en ideeën over het juiste onderwijs naast elkaar kunnen bestaan, en deels is het een keuze geboren uit onzekerheid over wat het ware en het juiste nu precies is, en erkenning dat hier verschuivingen in

49 Zie ter illustratie: www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsresultaten-primair-onderwijs.

Michael S. Merry & Marcel Maussen

plaatsvinden. Die onzekerheid en bescheidenheid sluiten nu juist aan bij de wens om het onderwijs kinderen te laten vormen tot relatief zelfstandige jongeren die hun eigen vragen kunnen stellen en beantwoorden.