

Hindoescholen in Nederland

Een alternatieve route naar integratie?

*Geert Driessen & Michael S. Merry**

Samenvatting

In 1988 werd, gebruikmakend van de grondwettelijke vrijheid van onderwijs, de eerste hindoeschool in Nederland gesticht. Momenteel zijn er zes, met in totaal ruim 1600 leerlingen van voornamelijk Hindoestaans-Surinaamse herkomst. Anders dan islamitische scholen komen hindoescholen nooit (negatief) in het nieuws en worden hun kwaliteit en leeropbrengsten ook positief beoordeeld. Hindoescholen vertegenwoordigen een vorm van vrijwillige, zelfgekozen segregatie. Tegenstanders hiervan voeren aan dat zij zich daarmee buiten de Nederlandse samenleving plaatsen en dat er van een adequate voorbereiding van de hindoekinderen op integratie en participatie nooit sprake zal kunnen zijn. Voorstanders van aparte hindoescholen stellen echter dat zij, net als de katholieken en protestanten in het begin van de vorige eeuw, institutioneel gesegregeerd onderwijs als een tussenfase zien in een emancipatieproces. Juist door hun religieuze en culturele achtergronden als vertrekpunt te nemen ontwikkelen de hindoekinderen een eigen identiteit die hen in staat stelt als volwaardig burger te participeren in de Nederlandse multiculturele samenleving. Centraal in dit artikel staat het proces van identiteitsontwikkeling en in hoeverre dit aansluit bij het emancipatorische doel van hindoescholen.

Inleiding

Na de Tweede Wereldoorlog zijn er over de hele wereld massale immigratiestromen op gang gekomen, voornamelijk richting westerse landen. Waren echter decennialang culturele en etnische aspecten de onderscheidende attributen van immigranten, de laatste jaren is er in toenemende mate sprake van een verschuiving naar religieuze aspecten. Integratiebeleid houdt doorgaans in dat immigranten c.q. etnische minderheden de dominante politieke en culturele normen van de ontvangende samenleving (op z'n minst) dienen te accepteren (cf. Vasta, 2007). 'Integratie' is echter een ideologisch beladen concept met uiteenlopende (vaak impliciete) connotaties waarvan de betekenis niet steeds evident is – noch voor de allochtone, noch voor de autochtone bevolking. Het gevolg is dat er veel discussie is over de voorwaarden, indicatoren en vereisten

van integratie (cf. Berry, 2003). Daarom wordt vaak voor een pragmatische oplossing gekozen door te focussen op een aantal empirisch relatief eenvoudig te meten indicatoren (cf. Gijsberts & Dagevos, 2009). Daarbij wordt dan een onderscheid gemaakt tussen een structurele en een culturele dimensie van integratie (Entzinger & Biezefeld, 2003). Onder de eerste dimensie schaaft men aspecten als het hebben van voldoende opleiding en betaald werk, onder de tweede de beheersing en het gebruik van de Nederlandse taal, participatie in Nederlandse instituties, het zich houden aan Nederlandse waarden en normen (Oomens et al., 2003). Als referentiepunt c.q. streefniveau voor de mate van integratie van allochtonen wordt veelal de positie van de autochtone bevolking genomen.

Onderwijs is waarschijnlijk het meest effectieve middel om – op termijn – de doelen van integratie te verwezenlijken. In veel samenlevingen zijn scholen ingericht als plaatsen waar kinderen met uiteenlopende achtergronden elkaar ontmoeten, niet alleen om samen te leren, maar ook om van en over elkaar te leren. Zo is een centraal uitgangspunt voor het Nederlandse onderwijs dat kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving en dat het de taak is van scholen leerlingen daarop adequaat voor te bereiden. Scholen die in de ogen van de dominante groep gesegregeerd lijken, vormen daarom een serieuze uitdaging¹ voor de doelen van integratie. Maar niet alle scholen met gescheiden leerlingenpopulaties zijn hetzelfde: sommige zijn de erfenis van *de jure* segregatie en ‘witte vlucht’, andere bieden onderdak aan relatief homogene groepen van minderheden die daar zelf voor gekozen hebben. Dit laatste wil zeggen dat dergelijke scholen een vorm van vrijwillige, zelfgekozen segregatie representeren.

In dit artikel richten we ons op een denominatie waarover nog nauwelijks iets is geschreven, te weten de hindoescholen. Deze scholen richten zich nadrukkelijk op culturele en religieuze eigenheid, om op een alternatieve wijze via een proces van emancipatie uiteindelijk het doel van integratie in de Nederlandse samenleving te vergemakkelijken. Wij proberen vast te stellen hoe en hoe goed hindoescholen dit doel weten te verwezenlijken. Hoewel hindoescholen ook openstaan voor niet-hindoekinderen, bestaat hun voornaamste doelstelling eruit om kinderen met eenzelfde religieuze en culturele achtergrond op te voeden en te onderwijzen. En, net als bij andere religieusdenominatieve scholen, zoals de katholieke en protestantse, behoren ook op hindoescholen geloofsvorming, identiteitsontwikkeling en emancipatie tot de centrale doelen. We maken een analyse van de specifieke religieuze en culturele componenten van het onderwijsleerproces dat gericht is op de vorming van de identiteit van de kinderen. Daarbij gaan we na op welke wijze ze vanuit een emancipatieperspectief worden geoperationaliseerd. Met name zullen we nagaan hoe deze kenmerken worden geconceptualiseerd en ontwikkeld, hoe ze worden ingezet bij het leerproces en hoe de scholen hun leerlingen concreet voorbereiden op het verwerven van een plaats in een samenleving waarin zij zichtbare minderheden zijn. Voor zover dat mogelijk is, zullen we tevens onderzoeken of de door de hindoescholen nagestreefde doelen ook gerealiseerd worden. In beperkte mate is dat wel mogelijk wat betreft de kwaliteit en cognitieve opbrengsten in termen van leerprestaties van de leerlingen, maar

niet met betrekking tot de identiteit. Van dat laatste kunnen we alleen nagaan wat de scholen aangeven na te streven en hoe ze dat doen, maar niet wat die inspanningen concreet opleveren.

Voor dit artikel maken we gebruik van uiteenlopende bronnen: een review van de beschikbare wetenschappelijke en grijze literatuur, de websites van de hindoescholen,² analyse van demografische gegevens van het CBS en gegevens over de samenstelling van basisscholen van het ministerie van OCW, analyse van de periodieke kwaliteitsonderzoeken van de Inspectie van het Onderwijs, de resultaten van semigestructureerde interviews met de coördinator van de Stichting Hindoe Onderwijs (SHON)³ en de adjunct-directeur van een van de hindoescholen en observaties tijdens een rondleiding op die school, en informatie verkregen tijdens het op 14 oktober 2009 door de SHON georganiseerde congres 'Kwaliteit hindoe-onderwijs en burgerschap'. In tegenstelling tot onderzoek naar moslims en islamitisch onderwijs in westerse landen, is onderzoek naar westerse hindoes, en zeker naar hindoescholen, praktisch geheel afwezig. Het aantal wetenschappelijke publicaties over Nederlandse hindoescholen kan op één hand geteld worden. Via dit artikel maken we een begin om deze lacune te vullen.

Hierna schetsen we eerst kort de koloniale geschiedenis van de Nederlandse hindoes en geven verklaringen voor het feit dat zij veel sneller zijn geïntegreerd in de Nederlandse samenleving dan sommige andere migrantengroepen. Daarna gaan we in op de redenen voor de stichting van hindoescholen en laten zien dat het Nederlandse onderwijsstelsel daarbij een faciliterende rol heeft gespeeld. Vervolgens besteden we aandacht aan het proces van identiteitsontwikkeling en in hoeverre dit aansluit bij het emancipatorische doel van hindoescholen. Ten slotte bediscussiëren we een aantal uitdagingen waarmee hindoescholen de komende jaren mogelijk wordt geconfronteerd zullen worden.

Hindoes in Nederland

Verreweg de meeste hindoes in Nederland hebben hun oorsprong in Suriname, dat van 1667 tot 1975 een Nederlandse kolonie was. Tussen 1873 en 1916 werden ongeveer 35.000 contractarbeiders vanuit de Brits-Indische deelstaten Bihar en Uttar Pradesh naar Suriname gehaald om daar op de plantages de in vrijheid gestelde Afrikaanse slaven te vervangen. Circa 80% van deze arbeiders was hindoe. Anders dan in het buurland Brits-Guyana, eveneens een kolonie, waren de Nederlandse heersers niet gericht op het bekeren van de hindoes. In plaats daarvan scheidden ze, in navolging van de wijze waarop de Nederlandse samenleving was georganiseerd, de verschillende religieuze en etnische bevolkingsgroepen in geografisch opzicht – een patroon dat nog steeds bestaat. In Suriname onderging het hindoeïsme belangrijke veranderingen, waarbij het zich geleidelijk aanpaste aan de nieuwe omgeving. Een cruciale wijziging was de afschaffing van het kastenstelsel. Het gebruik van het Hindi – de officiële taal van India – is echter in blijvend gebruik gebleven, voornamelijk bij formele gelegenheden en voor religieuze doeleinden (Koefoed & Jadoenandan-

sing, 1993). Volgens schattingen telde Suriname in 2009 482.000 inwoners, van wie 37% Hindoeestaan is en 27% zich bekend tot het hindoeïsme⁴ (CIA, 2009).

In het immigratieproces van Suriname naar Nederland kunnen verschillende golven worden onderscheiden. Eerst immigreerde de Surinaamse elite om in Nederland hoger onderwijs te volgen; in de jaren zestig van de vorige eeuw volgden andere groepen hun voorbeeld. In de jaren zeventig van de vorige eeuw, en met name nadat Suriname in 1975 onafhankelijk was geworden, vestigden zich ook grote groepen armere Surinamers, in het bijzonder Chinezen, Javanen en Hindoestanen, dit vooral omwille van economische en politieke redenen. Na 1980 zette de immigratie zich voort in verband met gezinshereniging en -vorming (Van Amersfoort & Van Niekerk, 2006). De grootste concentraties van Surinamers doen zich voor in Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Almere. In 2004 woonden er 99.000 hindoes in Nederland, waarvan 83.000 hun oorsprong hebben in Suriname en 11.000 in India (CBS, 2009).

Ondanks verschillende tegenslagen en hun zichtbare minderheidsstatus zijn Surinaamse immigranten er in hoge mate in geslaagd te integreren in de Nederlandse samenleving. Hoewel de socio-economische positie van de Creolen en de Hindoestanen oorspronkelijk vergelijkbaar was, ontwikkelden er zich uiteenlopende mobiliteitspatronen, waarbij de Hindoestanen uiteindelijk meer vooruitgang boekten. De beheersing van de Nederlandse taal, de veel voorkomende gemengde huwelijken met Nederlanders⁵ en de historische band met Nederland zijn redenen dat deze transitie soepeler verliep dan die van andere migrantengroepen. Daarnaast zijn er aanwijzingen dat de hiërarchisch georganiseerde gemeenschap samen met een sterke sociale cohesie en controle, een op ondernemerschap gericht arbeidsethos en hoge sociale aspiraties eveneens een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan de relatief voorspoedige integratie van Hindoes (cf. Van Niekerk, 2004). Hindoes worden daarom vaak als modelminderheden opgevoerd, zeker vergeleken met de andere grote immigrantengroepen, de Marokkanen en Turken (cf. Dagevos & Gijsberts, 2007).

In Nederland onderging het (Surinaamse) hindoeïsme wederom aanpassingen, mede ten gevolge van met de migratiegeschiedenis samenhangende factoren. Van belang bij dit alles is dat het hindoeïsme niet teruggaat op een bepaalde historische persoonlijkheid en ook geen vastomlijnde geloofsbelijdenis kent. Evenmin bestaat er één gezaghebbend geschrift waarop men in het geval van disputen kan teruggrijpen (Bloemberg & Nijhuis, 1993). Het is dan ook niet zozeer een godsdienst, maar veel meer een levenswijze gebaseerd op traditie en cultuur. Het hindoeïsme is veelvormig en kenmerkt zich door tolerantie; er bestaat niet één waarheid en daarom worden alle godsdiensten als gelijkwaardig gezien. Het Surinaams hindoeïsme in Nederland onderscheidt twee hoofdstromingen. De Sanaatan Dharma, waarvan ongeveer drie kwart van de Hindoes aanhanger is, is een traditioneel orthodoxe stroming met daarbinnen een groep die zich nog sterk op het kastenstelsel baseert en ervan uitgaat dat het priesterschap al bij geboorte is vastgelegd en een groep die van mening is dat iedereen priester kan worden. De andere grote stroming, waarvan een kwart van de hindoes aanhanger is, is de Arya Samaj. Deze moderne, hervormingsgerichte stroming is gebaseerd op de principes van

emancipatie en ontwikkeling. Het verschil tussen beide hoofdstromingen is dat bij de laatste meer nadruk ligt op de gebeden en het lezen van de heilige boeken dan op het uitvoeren van de verschillende ingewikkelde handelingen die typerend zijn voor de eerste stroming (Roelsma-Somer, 2008; COS, 2010).

Het hindoeïsme heeft zijn oorsprong in India. Zoals we hierboven al hebben opgemerkt, heeft het zowel bij de migratie vanuit India naar Suriname als die vervolgens vanuit Suriname naar Nederland verschillende ontwikkelingen, i.c. aanpassingen aan de plaatselijke context ondergaan. Dit zich losmaken van de oorsprong is iets wat overal in de wereld gebeurt. Sedert enkele decennia is er echter vanuit India een nationalistische beweging in opkomst die meer grip probeert te krijgen op hindoes in de diaspora, een invloed die zich in sommige landen al begint te manifesteren (cf. Kundu, 1994; Zavos, 2009). Er zijn voorsnogen geen signalen dat dit in Nederland ook het geval is.

Nederlandse hindoescholen

Vrijheid van onderwijs

Sinds 1840 kent Nederland de grondwettelijke vrijheid van onderwijs en na een zwaar gevochten schoolstrijd werd in 1917 bij herziening van de grondwet het openbaar en bijzonder onderwijs financieel volledig gelijk gesteld. De vrijheid van onderwijs houdt in dat het is toegestaan een school te stichten en onderwijs te geven gebaseerd op een godsdienst of levensbeschouwing, maar ook op een specifieke pedagogische opvatting. De schoolstrijd wordt veelal opgevat als een (succesvol beslechte) strijd om de emancipatie van het protestantse en katholieke volksdeel (Driessen & Van der Slik, 2001).

Ondanks dat er sinds de jaren zestig van de vorige eeuw sprake is van verregaande secularisatie in alle sectoren van de Nederlandse samenleving, lijkt die niet te zijn doorgedrongen in het onderwijs. Het aantal religieusdenominatieve scholen is – paradoxaal genoeg – namelijk al die tijd vrij constant gebleven met een marktaandeel van 67% (Driessen & Merry, 2006). Momenteel is 33% van alle basisscholen openbaar, 30% katholiek en 26% protestant; de rest betreft scholen van kleine denominaties, zoals orthodox-protestant, islamitisch, joods en hindoeïstisch.

De stichting van hindoescholen

Hoewel de Nederlandse overheid een faciliterende rol heeft gespeeld bij de totstandkoming van het huidige pluralistisch onderwijslandschap, zijn niet alle godsdienstige richtingen met open armen ontvangen. Zo hebben bijvoorbeeld de islamitische scholen gedurende hun twintigjarige geschiedenis vrijwel voortdurend onder een imago-probleem geleden. In periodes van politieke crisis, zoals na '9/11' of de moord van Theo van Gogh, keerde het sentiment zich zelfs openlijk tegen de moslimminderheid en kregen enkele islamitische scholen te maken met vandalisme (Merry & Driessen, 2009). Bovendien is duidelijk geworden dat, in termen van hun leerlingprestaties, de islamitische scholen er

niet in geslaagd zijn hun verwachtingen waar te maken. Recente schandalen rond financieel mismanagement van schoolbesturen en het niet voldoen aan leerplaneisen op het gebied van integratie en burgerschap hebben hun reputatie alleen maar meer schade toegebracht (Driessen, 2008).

Net zoals islamitische scholen trekken hindoescholen voornamelijk leerlingen van een culturele en godsdienstige minderheid; relevanter is waarschijnlijk echter dat het tegelijkertijd een sociaaleconomische achterstandsgroep betreft. Van belang is ook dat, evenals islamitische scholen, hindoescholen een vorm van zelfgekozen segregatie representeren, iets wat in conflict lijkt te zijn met de retoriek rond integratie. Maar anders dan islamitische scholen, is het aantal hindoescholen zeer beperkt, slagen ze er vaak in beter dan gemiddelde onderwijsprestaties te leveren, hebben ze niet te maken gehad met schandalen, krijgen ze slechts geringe media-aandacht, en zijn er goede relaties met het ministerie van OCW.

De eerste hindoeschool werd geopend in 1988 (net als de eerste islamitische school overigens), de zesde en laatste opende haar poorten in 2008. Momenteel zijn er ook plannen om een hindoeschool voor voortgezet onderwijs op te richten. Dat het zo lang duurde voordat de eerste school werd opgericht, is wellicht verrassend, gelet op het feit dat het Nederlandse verzuilde onderwijsstelsel iedere denominatie dezelfde mogelijkheden biedt haar eigen scholen te stichten. Oorzaken hiervoor hebben te maken met een (aanvankelijk) tekort aan pioniers en onderwijskundige expertise onder Surinaamse immigranten; daarnaast is er gedurende lange tijd vertrouwen geweest in de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs; een laatste reden is dat er belangrijke verschillen in oriëntatie zijn tussen de eerste en tweede generatie Surinamers (Van Niekerk, 2000; Van Amersfoort & Van Niekerk, 2006).

Motieven voor het stichten van hindoescholen variëren, maar voor de meeste ouders zijn de voornaamste de angst dat de kinderen op reguliere scholen een onvoldoende onderwijsniveau weten te realiseren,⁶ de wens dat de kinderen bekend raken met de religieusculturele achtergronden van hun ouders, en de hoop dat de scholen een positieve rol spelen in het integratieproces van hindoejongeren (Teunissen, 1990; Bloemberg & Nijhuis, 1993; Van Niekerk, 2000; Roelsma-Somer, 2008).

De zes hindoe basisscholen zijn gevestigd in Den Haag (2), Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Almere. Vijf van deze scholen vallen onder de Stichting Hindoe Onderwijs (SHON). Hoewel zij hun oorsprong vinden in de Sanaatan Dharma-stroming, presenteren zij zich niet uitdrukkelijk als zodanig, maar veeleer als algemene hindoescholen en hangen zij een gematigde variant van de Sanaatan Dharma aan. De zesde school valt onder de Vereniging Algemeen Hindoe Onderwijs Nederland (VAHON). Zij hangt een liberale filosofie aan die zijn wortels vindt in de Karmavadische richting. Elk van deze scholen wordt volledig gefinancierd door de Nederlandse overheid. Ze dienen zich dan ook te houden aan de regels die voor alle scholen gelden. Vanzelfsprekend heeft het merendeel van de leerlingen van hindoescholen een hindoe-achtergrond, maar op ten minste één van de scholen is, ten gevolge van de wijk-samenstelling en de goede reputatie van de school, meer dan een kwart van de

leerlingen moslim of christen. Wellicht ook verrassend is dat deze school meerdere moslimleerkrachten in dienst heeft.

Teneinde de positie van hindoescholen in een breder perspectief te kunnen plaatsen, dat wil zeggen in het Nederlandse verzuiilde onderwijslandschap, wordt hierna een overzicht gepresenteerd van een aantal demografische achtergrondkenmerken van hindoescholen, islamitische scholen, katholieke scholen, protestantse scholen, openbare scholen en de gemiddelde Nederlandse basisschool. Deze analyse is gebaseerd op landelijke gegevens over het schooljaar 2008/09. In dat jaar waren er in totaal 6891 basisscholen, waarvan 32,9% openbaar, 30,1% katholiek en 26,2% protestant; daarnaast waren er nog enkele kleine denominaties. Er waren 6 hindoescholen (ofwel 0,1%) en 41 islamitische scholen (ofwel 0,6%). Alle hindoescholen zijn gelegen in de grote steden in de Randstad; de islamitische scholen liggen doorgaans in de grote steden in het westen en zuiden van het land.

Tabel 1 vat de demografische kenmerken van de verschillende denominaties samen: het aantal leerlingen (i.c. de schoolgrootte); het percentage etnische minderheden (ten minste één van de ouders van de leerling is geboren in een niet-westers land); het percentage achterstandsleerlingen (d.w.z. hun ouders hebben een lage opleiding, verrichten handarbeid of zijn werkloos en/of behoren tot een etnische minderheid⁷); en de percentages Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen.

Tabel 1. Demografische kenmerken basisscholen naar denominatie en gemiddelde basisschool (schooljaar 2008/09; gemiddelden per school).

| | openbaar | katholiek | protestant | islamitisch | hindoe | gemiddeld |
|--------------------------|----------|-----------|------------|-------------|--------|-----------|
| aantal leerlingen | 210 | 255 | 211 | 228 | 276 | 225 |
| % etnische minderheden | 14,5 | 9,8 | 8,2 | 89,2 | 77,0 | 11,1 |
| % achterstandsleerling | 19,6 | 15,5 | 14,0 | 63,4 | 44,5 | 16,1 |
| % Turks | 7,0 | 5,3 | 5,6 | 31,4 | 1,4 | 6,3 |
| % Marokkaans | 7,2 | 6,0 | 5,9 | 43,0 | 0,0 | 6,8 |
| % Surinaams | 3,8 | 2,6 | 3,5 | 3,1 | 71,9 | 3,6 |
| % Antilliaans | 2,0 | 1,5 | 1,9 | 1,1 | 1,0 | 1,8 |
| totaal aantal scholen | 2.264 | 2.075 | 1.806 | 41 | 6 | 6.891 |
| totaal aantal leerlingen | 474.643 | 529.329 | 380.278 | 9.331 | 1.654 | 1.552.894 |

Bron: Cfi.

De tabel laat een aantal belangrijke verschillen zien tussen de onderscheiden denominaties. Hindoescholen zijn de grootste scholen. Ofschoon zowel hindoescholen als islamitische scholen bekend staan als 'zwarte' scholen, tellen hindoescholen veel minder etnische minderheden en achterstandsleerlingen (respectievelijk 77 vs. 89% en 45 vs. 63%). Het eerste heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat er onder de Surinamers al een relatief grote groep tot de derde generatie behoort (Van Niekerk, 2007) en die telt in de statistieken van het ministerie niet mee als etnische minderheid. Het geringere aandeel achterstandsleerlingen kan waarschijnlijk worden verklaard doordat Surinaamse hindoes in het algemeen beter geschoold zijn en vaker een betaalde baan

hebben dan Turken en Marokkanen. Uit de tabel kan ook worden afgelezen dat voor de hindoescholen het voornaamste herkomstland Suriname is, terwijl dat voor islamitische scholen Marokko dan wel Turkije is. Dit verklaart ook de verschillen in achterstandsstatus van de scholen: de Marokkanen en Turken werden immers naar Nederland gehaald als (ongeschoolde) gastarbeiders, terwijl een belangrijk deel van de Surinaamse immigranten al een opleiding had gevolgd in Suriname en immigreerde om in Nederland te studeren. De onderste rij van de tabel maakt duidelijk dat het totaal aantal leerlingen dat een hindoe- (of islamitische) school bezoekt, zeer beperkt is.

Kenmerken van hindoescholen⁸

Zoals we hebben laten zien, heeft de overgrote meerderheid van de leerlingen van hindoescholen een Surinaamse achtergrond, en verkeren veel van hen bovendien in een sociaaleconomische achterstandssituatie. Niettemin presteren Nederlandse hindoes niet alleen beter in het onderwijs dan veel andere immigrantengroepen, maar ook lijken ze sneller te integreren (Van Niekerk, 2004; Roelsma-Somer, 2008). Deels heeft dit te maken met gemeenschappelijke achtergronden, zoals de Nederlandse taal, maar ook met het gegeven dat de maatschappelijke aspiraties van hindoes doorgaans erg hoog zijn en hun oriëntatie in het algemeen gericht is op de Nederlandse cultuur. De stelregel van (Nederlandse) hindoes is dat men zich moet aanpassen aan het land waar men woont, dat men actief dient te participeren in het sociale en politieke leven van dat land en dat men zich ook moet houden aan de wetten van dat land. Hindoescholen bereiden hun leerlingen voor op het leven in een multiculturele samenleving door hen de kernwaarden discipline, tolerantie en wederzijds respect in te prenten. Dit wordt versterkt door hoge verwachtingen en voorbeeldgedrag van het onderwijzend personeel en doordat de ouders achter de missie van de school staan en deze ondersteunen (vgl. Bloemberg & Nijhuis, 1993).

Aan het ethos van een hindoeschool wordt verder op de volgende manieren gestalte gegeven: tijd voor meditatie is een vast onderdeel van de dagelijkse gang van zaken op school; afbeeldingen van hindoegoden versieren klaslokalen en gangen; teksten van geschriften zoals de *Bhagavad Gita* en *Upanishads* en gedichten zoals de *Mahabharata* en de *Ramayana* kunnen op verschillende plaatsen worden ingezien; Indische muziek en dans worden tot twee uur per week gegeven. Hoewel de belangrijkste christelijke feestdagen ook worden gevierd, zijn hindoe festivals zoals *Diwali* en *Phagwa (Holi)* festiviteiten die in de gehele gemeenschap worden gevierd en die veel toeschouwers en deelnemers trekken – ook van buiten.

Hindoes geloven dat ze een opdracht hebben, zowel naar zichzelf toe als naar de gemeenschap waar ze deel van uitmaken. Beide verplichtingen raken hun onderwijs- en spirituele visie. Het kind maakt deel uit van de schoolklas en leert functioneren als lid van die gemeenschap. Om die reden is klassikaal onderwijs een belangrijk kenmerk van hindoescholen. Tegelijkertijd proberen hindoescholen de ontwikkeling van elk afzonderlijk kind te cultiveren door aandacht te besteden aan diens individuele behoeftes. De school geeft zo

gestalte aan de voorbereiding op het lidmaatschap van en de participatie in de ruimere samenleving, door elk kind de benodigde attitudes, kennis en vaardigheden aan te leren. Ofschoon hindoescholen een holistische benadering kennen, zijn ze in het algemeen meer gericht op de vakinhoud dan op de proceskant en is er een sterke nadruk op cognitieve prestaties.

Anders dan bijvoorbeeld op veel islamitische scholen, zitten jongens en meisjes op hindoescholen samen (en door elkaar) in de klas en krijgen ze ook gezamenlijk gymnastiek en zwemmen. Hindoe-ouders hebben doorgaans hoge verwachtingen van het onderwijs. Een goede opleiding is immers nodig om later te kunnen presteren in de maatschappij. In principe is de drempel voor ouders ook laag: niet alleen vanwege de overeenstemming in culturele achtergronden tussen school en thuis, maar ook omdat zij de leerkrachten vaak in de 'eigen' taal kunnen aanspreken (Bloemberg & Nijhuis, 1993; Roelsma-Somer, 2008). Vanuit de school worden actieve ouderbetrokkenheid en -participatie thuis en op school weliswaar gestimuleerd, maar niet altijd gerealiseerd. Een mogelijke oorzaak hiervoor is dat Surinaamse kinderen disproportioneel in een 'een-moedergezin'⁹ leven, en als dat niet het geval is dat vaak beide ouders werken (Van Niekerk, 2000). Leerlingen op hindoescholen volgen hetzelfde kerncurriculum als leerlingen op andere Nederlandse scholen, inclusief de verplichte vakgebieden intercultureel onderwijs, geestelijke stromingen (zoals het christendom, de islam en het jodendom) en burgerschapskunde. Hoewel hindoescholen dezelfde lesmethodes gebruiken als andere scholen, bestaat er wel redelijk wat speelruimte in de wijze waarop de school de leerdoelen en opbrengsten kan realiseren.

Leerkrachten richten zich op het ontwikkelen van een hindoeereldbeeld en -identiteit door culturele en religieuze opvattingen te integreren in het reguliere onderwijsgebeuren. Dit staat bekend als *dharm*-onderwijs. Aanvullend op de reguliere vakken, die overigens allemaal in het Nederlands worden gegeven, bieden de hindoescholen gedurende 1 à 2 uur per week ook les in het Hindi aan. Verschillende activiteiten scheppen een hechte band tussen het schoolteam en de leerlingen, zoals het reciteren van mantras, het bidden (bij het begin en einde van de schooldag) en een vegetarisch dieet (hoewel niet alle gezinnen vegetariërs zijn). Maar wat de kinderen op hindoescholen nog meer bindt dan het hindoeïsme, is hun specifieke Surinaamse culturele achtergrond. Omdat ook de meeste leerkrachten een Surinaamse hindoe-achtergrond hebben, delen ze met de kinderen een gezamenlijke geschiedenis en ervaringen, wat hun persoonlijke band versterkt en de cohesie op school bevordert. Dit keert terug in de specifieke didactiek, waarbij veel aandacht is voor de culturele behoeftes van de leerlingen (Bloemberg & Nijhuis, 1993; Roelsma-Somer, 2008).

Onderwijskwaliteit en -opbrengsten

De Inspectie van het Onderwijs bezoekt met enige regelmaat de scholen en controleert of ze voldoen aan de vereiste kwaliteitsstandaarden voor goed onderwijs. De gehanteerde criteria zijn uitgewerkt in een kwaliteitsprofiel dat zich richt op de structuur, inhoud en context van het leerproces en waarbij de volgende kernindicatoren worden onderscheiden: het aanbod, de onder-

wijstijd, het pedagogisch handelen van leraren, het didactisch handelen van leraren, de afstemming op de onderwijsbehoeften van leerlingen, de actieve en zelfstandige rol van leerlingen, het schoolklimaat, de begeleiding, de zorg, de resultaten en ontwikkeling van leerlingen.

De resultaten van de meest recente rapportages van de inspectie voor de jaren 2005 en 2006 worden samengevat in tabel 2.

Tabel 2. Resultaten kwaliteitsonderzoek Inspectie van het Onderwijs 2005 en 2006.

| school | bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs | | | | | aantal beoordeelde aspecten | leeropbrengsten |
|------------------------------------|---|-------------|-----------|--------------|--------------------|-----------------------------|--|
| | niet of nauwelijks | onvoldoende | voldoende | in hoge mate | niet te beoordelen | | |
| Shri Saraswati | 0 | 3 | 25 | 4 | 1 | 33 | gelijk of hoger niveau dan vergelijkbare scholen |
| Shri Krishna ¹ | 0 | 5 | 2 | 0 | 4 | 11 | |
| Shri Laksmi | 0 | 6 | 20 | 3 | 2 | 31 | gelijk of hoger niveau dan vergelijkbare scholen |
| Shri Vishnu | 0 | 10 | 22 | 4 | 1 | 37 | gelijk of hoger niveau dan vergelijkbare scholen |
| algemene Hindoeschool ² | | | | | | | gelijk of hoger niveau dan vergelijkbare scholen |

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2009).

Noten: 1. Ten tijde van het onderzoek van de inspectie bestond deze school pas één jaar. 2. Het betreffende rapport richt zich alleen op de leeropbrengsten.

De tabel laat zien dat de hindoescholen op verreweg de meeste kwaliteits-indicatoren ‘voldoende’ of ‘in hoge mate’ scoren. Van belang is dat ten aanzien van de output van de scholen, zoals gemeten met gestandaardiseerde voorde-ringentests, alle scholen op z'n minst op eenzelfde niveau, maar vaak op een hoger niveau scoren dan andere scholen met een vergelijkbare socio-etnische leerlingenpopulatie.

Sinds 2007 bezoekt de inspectie alleen nog scholen wanneer er aanwijzingen voor problemen zijn. Voor de eerste vier scholen uit tabel 2 is er ook informatie beschikbaar betreffende de situatie in 2008. De conclusie van de inspectie luidt dat sinds 2005 en 2006 de situatie op de betreffende scholen, voor zover daar überhaupt al aanleiding toe was, zodanig verbeterd is dat er geen reden tot zorg is wat betreft de kwaliteit van het onderwijs en er dus ook geen aanleiding is tot nader onderzoek.

Hindoescholen nader beschouwd

Inleiding

Hindoescholen zijn gefundeerd op grotendeels vergelijkbare principes als die van scholen van andere religieuze minderheidsgroepen, zoals moslims, joden en evangelisch-protestanten. Dat wil zeggen, de voorstanders stellen dat hindoe-onderwijs, dat rekening houdt met de gedeelde culturele en religieuze waarden en achtergronden van de leerlingen, inclusief de opvoedingstradities in het gezin, het leerproces versterkt. Bovendien gaan hindoescholen ervan uit dat didactiek, leiderschap en schoolorganisatie die zich baseren op deze gedeelde karakteristieken, het grote verschil uitmaken tussen een (gewone) school met een hoge concentratie van minderheden en een school die culturele homogeniteit in haar voordeel weet in te zetten (cf. Teunissen, 1990).

Hindoescholen vertegenwoordigen volgens hun voorstanders een vorm van emancipatie, van gelijkgerechtigdheid als groep. Ze zijn emancipatorisch vanwege factoren die gelegen zijn zowel in het onderwijsgebeuren zelf als daarbuiten. Enkele van de externe factoren hebben te maken met koloniale en postkoloniale praktijken: stigmatisering van culturele en religieuze minderheden in een geseclariseerde samenleving, ervaringen met vooroordelen en discriminatie, de retoriek van integratie waarmee de taal van de Nederlandse overheid momenteel doortrokken is, en ten slotte de druk die uitgaat van de stereotypering als modelminderheid, dat wil zeggen van verwachtingen zowel vanuit de eigen groep als van daarbuiten om andere, minder positief beoordeelde minderheidsgroepen te overtreffen en te laten zien dat men meer geïntegreerd is.

Interne factoren betreffen onder meer een hogere mate van persoonlijk welzijn en verbeterde onderwijsprestaties, die het resultaat zijn van leerstrategieën die aansluiten bij de eigen cultuur. Op hindoescholen worden immers het geloof en vooral de culturele achtergrond verweven in het onderwijsleerproces. Net zoals op andere scholen die vanuit de eigen (geloofs)gemeenschap zijn opgericht en opereren, voorzien hindoescholen in een zorgzaam klimaat, hoge verwachtingen, een in de eigen cultuur gefundeerde ontwikkeling, een cultuurrelevant curriculum, en een set van gedeelde waarden. Meer nog dan het curriculum zelf, dragen de dagelijkse rituelen, routines en praktijken, voorbeeldgedrag en leiderschap, een hechte onderlinge band en vertrouwen en sterke ondersteuning vanuit de gemeenschap bij aan een unieke leerervaring, waarbij het hindoekind in het centrum van het leerproces wordt geplaatst (cf. Roelsma-Somer, 2008).

Hierna gaan we nader in op een aantal aspecten van (de praktijk van) het onderwijs op hindoescholen en gaan na in hoeverre die een bijdrage zouden kunnen leveren aan de vorming van een specifieke identiteit, een identiteit die bijdraagt aan emancipatie en zo aan de mogelijkheid om kinderen op een alternatieve wijze voor te bereiden op integratie in de Nederlandse samenleving.

Hindoe-onderwijs en identiteit

Net zoals elke grote wereldreligie is het hindoeïsme enorm complex, kent het talloze vertakkingen en onverenigbare leerstellingen, en kan het niet zomaar worden teruggebracht tot een eenvoudige kern van overtuigingen en praktijken. Hoewel het verschillende belangrijke canonieke teksten kent, wordt geen daarvan door alle hindoes erkend als dé gezaghebbende bron. In tegenstelling tot andere religies waar 'het ware geloof' voorop staat, is het hindoeïsme voornamelijk een religie van gewoontes, gebruiken en praktijken, waarvan de oorsprong in India ligt. Ten gevolge van migratie evolueren deze culturele en religieuze 'roots' en worden ze getransformeerd door de nieuwe omgevingen waar de hindoes zich hebben gevestigd. In veel gevallen wordt de hindoeïditeit hernieuwd, herontdekt of heruitgevonden in het immigratieland.

Deze hernieuwing van de religieuze identiteit in een nieuw land is niets nieuws. Voor veel immigranten worden religieuze organisaties en instituties het belangrijkste middel met behulp waarvan hun etnische identiteit wordt gevoed en zich ontwikkelt. Minderheidsgroepen worden echter ook geconfronteerd met het feit dat ze een minderheid zijn, en bovendien vaak nog een zichtbare minderheid, wat veel van hen (na verloop van tijd) aanzet tot het op zoek gaan naar hun roots (cf. Van Niekerk, 2007).

Definiëren wat nu precies een hindoeïditeit inhoudt in de Nederlandse context is een niet-eenvoudige opgave. Hindoescholen operationaliseren deze identiteit grofweg in een verzameling van niet echt strikte opvattingen en praktijken. De meerderheid van de leerlingen en het personeel van hindoescholen heeft echter meer gemeenschappelijk, namelijk een gedeelde Surinaams-Hindoestaanse achtergrond en de Nederlandse taal die voor extra cohesie zorgen. Het hindoeïsme, als een religieuze levensbeschouwing, vormt daarbij dan het aangewezen bindmiddel (cf. Kurien, 2001).

Terwijl hindoescholen zonder twijfel gericht zijn op het ontwikkelen en cultiveren van een gedeelde hindoe-ethos, met name door middel van het overdragen en oefenen van de grondbeginselen van het geloof en de geloofspraktijk, de viering van religieuze festivals, deelname aan meditatie en een vegetarisch dieet, is dit alles toch sterk cultureel bepaald. De consequentie van dit laatste is dat het feitelijke hindoe-zijn en wat de hindoescholen in de praktijk daaraan doen waarschijnlijk niet erg diep gaan (Bloemberg & Nijhuis, 1993; Roelsma-Somer, 2008). Alle kinderen en leerkrachten nemen deel aan gezamenlijke activiteiten, tolerantie naar andere religies en tradities wordt sterk aangemoedigd, en wederzijds respect ten opzichte van elkaar op school is een vereiste. Behalve misschien wat betreft een eigen inkleuring die aan deze waarden wordt gegeven, behoren tolerantie en wederzijds respect echter toch nauwelijks tot het exclusieve domein van hindoescholen. Ze worden immers op de meeste scholen aangehangen en nagestreefd. Ze maken bovendien deel uit van het verplichte 'vak' burgerschapskunde. Wat hindoescholen als reactie hierop zeggen, is dat andere scholen weliswaar claimen dat ze deze waarden nastreven, maar zij dit in de praktijk niet weten te realiseren. Een probleem is dat deze assumptie empirisch gezien natuurlijk nauwelijks valt te controleren.

Hindoescholen en emancipatie

Zoals we eerder hebben aangegeven, was de grondwettelijke vrijheid van onderwijs het resultaat van een strijd om gelijke behandeling, meer specifiek om gelijke financiering van bijzondere en openbare scholen. Deze strijd was niet beperkt tot het onderwijs, maar maakte deel uit van een algemeen emancipatieproces van sociale en religieuze groepen, dat doordrong in alle aspecten van de Nederlandse samenleving. Een belangrijk gevolg was de totstandkoming van een delicate balans tussen de autonomie van de verschillende sociale en religieuze groepen aan de ene kant en de integratie van deze groepen in het omvattende kader van de natiestaat aan de andere kant (cf. Spiecker & Steutel, 2001). Heden ten dage worden bijzondere scholen op religieuze grondslag, ondanks een voortschrijdende secularisatie, nog steeds verdedigd met het argument dat ze een belangrijke route naar emancipatie vormen. Voorstanders van hindoescholen beroepen zich op de rol die aparte scholen historisch gezien hebben gespeeld bij de emancipatie van bijvoorbeeld de katholieken (cf. Teunissen, 1990). Tegenstanders van aparte scholen daarentegen, en misschien in het bijzonder van islamitische en hindoescholen, voeren aan dat een dergelijke zelfgekozen scheiding de segregatie in het onderwijsstelsel, en daarmee tussen scholen, alleen maar zal versterken en dat dit zal leiden tot een permanent maatschappelijk isolement. Bovendien zullen volgens hen aparte hindoescholen er niet in slagen kwaliteitsonderwijs te leveren, deels vanwege de concentratie van leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus, en daarom zullen ze worden geassocieerd met mislukken in het onderwijs en cultureel vluchtgedrag. Een vergelijking met het emancipatieproces van bijvoorbeeld de katholieke zuil begin vorige eeuw gaat volgens tegenstanders dan ook niet op, omdat deze juist wel alle lagen van de bevolking vertegenwoordigden (Vink, 2010). De etnische segregatie in het onderwijs zal bovendien samengaan met etnische segregatie in andere maatschappelijke instituties, wat zal leiden tot etnische enclaves of zelfs getto's (cf. Teunissen, 1990; Merry & Driessen, 2009). Bij deze voorbehouden valt een bezorgdheid te beluisteren dat gesegregeerd onderwijs van welke richting dan ook gewoonweg slecht beleid zijn, slecht voor de Nederlandse meerderheid, maar meer nog voor etnische en religieuze minderheden. Daar tegenover staan geïntegreerde scholen, ofwel scholen met een etnische balans (hoewel doorgaans met een autochtone meerderheid), die betere resultaten beloven, zowel qua leerprestaties als gedrag en attitudes, maar uiteindelijk ook betere resultaten voor de samenleving, omdat ervan uit wordt gegaan dat geïntegreerde scholen de sociale cohesie in de publieke ruimte bevorderen (cf. Merry & New, 2008).

Hoewel wijdverbreid, bevat deze kritiek een aantal assumpties waarbij vraagtekens kunnen worden geplaatst. Op de eerste plaats wordt verondersteld dat segregatie een situatie is die door minderheden zelf is gecreëerd. Ofschoon minderheidsgroepen inderdaad een zekere voorkeur tonen voor het in dezelfde buurt wonen, kan natuurlijk hetzelfde gezegd worden van meerderheidsgroepen, die dat doen omdat ze tot eenzelfde sociale klasse horen, toegang hebben tot specifieke hulpbronnen, of een gemeenschappelijke culturele of godsdienstige achtergrond hebben. Segregatie wordt uiteraard ook bepaald door krach-

ten waarop individuen zelf geen grip hebben, zoals betaalbare huren of ‘witte vlucht’, die in verschillende steden heeft geresulteerd in duidelijk zichtbare segregatie in zowel buurten als scholen (cf. Karsten et al., 2006; Musterd & Ostendorf, 2009).¹⁰

Maar deze kritiek veronderstelt tevens, zonder daarvoor met harde bewijzen te komen, dat een gemengde school beter is, zowel qua onderwijskwaliteit en cognitieve leeropbrengsten als het voorbereiden van kinderen op de Nederlandse samenleving, dan een (al dan niet vrijwillig) gesegregeerde school.¹¹ Vanuit de logica van de integratiegedachte wordt vervolgens ook nog verondersteld dat gemengde scholen eigenlijk de blauwdruk vormen van hoe de samenleving zou moeten worden georganiseerd. Net als in veel andere westerse landen wordt er in Nederland door de progressieve elites vanuit gegaan dat het simpelweg mengen van scholen tot positieve uitkomsten zal leiden. Zo is onderwijsbeleid dat streeft naar handhaving van een etnische balans (vergelijk bijv. de recente beperking van schoolkeuze van ouders in Nijmegen en andere steden) vaak gebaseerd op de overtuiging dat door het mengen van leerlingen met uiteenlopende achtergronden de prestaties van de achterstandsléerlingen vooruit zullen gaan en die van de niet-achterstandsléerlingen doorgaans gelijk zullen blijven (cf. Vink, 2010).

Hoewel het ontegenzeggelijk zo is dat de concentratie van leerlingen die in sociaaleconomisch opzicht in een achterstandssituatie verkeren een enorme uitdaging betekent voor zowel leerkrachten als leerlingen, worden te vaak oplossingen naar voren geschoven die nogal simplistisch aandoen. Wat betreft de leeropbrengsten ondersteunen bijvoorbeeld de resultaten van een recente overzichtsstudie naar dit zogenoemde ‘gemengde-scholeneffect’ de genoemde veronderstelling niet (Driessen, 2007). Ten aanzien van de maatschappelijke opbrengsten geldt eveneens dat ‘voordelen’ worden voorondersteld die niet hard worden gemaakt (cf. Blokland & Van Eijk, 2010). Dit wil trouwens in het geheel niet zeggen dat gemengde scholen een slecht idee zouden zijn of dat leerlingen met uiteenlopende achtergronden (en met name die uit achterstandssituaties) die op dergelijke scholen in de gelegenheid zijn met elkaar te interacteren, daarvan niet zouden kunnen profiteren. Maar wat nodig is, is dat er ook over andere oplossingen moet worden nagedacht dan louter het simpelweg mengen van scholen. Terwijl een gemengde schoolpopulatie zonder twijfel een variabele is die in de overwegingen zou moeten worden betrokken, zijn andere kenmerken zeker even belangrijk, zoals leerkrachtkwaliteit en -behoud, betrokken schoolleiderschap, ouderlijk opleidingsniveau en betrokkenheid, gedeelde waarden in de gemeenschap, voorbeeldgedrag van leerkrachten en cultureel-relevant leermateriaal.

Voor voorstanders van hindoescholen, net als voor voorstanders van elke vorm van vrijwillig gescheiden onderwijs trouwens, is datgene waar zij voor staan niet ‘segregationistisch’. Om te beginnen is een belangrijk motief voor apart onderwijs gelegen in het versterken van de mogelijk zwakke identiteit van kinderen van immigrantengezinnen, die een grotere kans lopen te maken te krijgen met pesten, discriminatie en uitsluiting, maar die wellicht ook ambivalent staan ten opzichte van een cultuur waarmee zij zich niet altijd identificeren (cf. Merry & New, 2008; Villalpando, 2003). Onderzoek sugge-

reert dat dit regelmatig het geval is voor zogenoemde zichtbare minderheden in Nederland, zoals kinderen met een Surinaamse achtergrond (Van Niekerk, 2004, 2007). Hindoescholen streven ernaar hun kinderen zodanig te ondersteunen, dat ze trots worden op hun culturele achtergrond en 'goede' hindoes worden. Het veilig stellen van een sterkere identiteit biedt leerlingen de mogelijkheid om zich te verweren tegen onwetendheid en vooroordelen, zowel als individuen alsook als groep.

Voor zichzelf helder krijgen wat het betekent om lid te zijn van de Nederlandse hindoegemeenschap, een lidmaatschap waaraan men zelf invulling kan geven, biedt meer gelegenheid om te ontsnappen aan via de media opgelegde stereotypen en aan een onderwijssysteem dat cultuurverschillen vaak slechts op een zeer oppervlakkige wijze behandelt. Voorstanders van hindoescholen zijn van mening dat dit het beste gedaan kan worden door de minderheidspositie van hindoekinderen in de bredere Nederlandse context expliciet aan de orde te stellen. Gescheiden onderwijs als een tijdelijke maatregel kan zo bijdragen aan het zelfvertrouwen en de autonomie van het kind, maar ook aan het gevoel dat het deel uitmaakt van de eigen culturele groep en (uiteindelijk) tevens van de Nederlandse samenleving (cf. Merry, 2005). Dit betekent wel dat er mogelijk verschillende en wellicht conflicterende manieren om geïntegreerd te zijn naast elkaar bestaan, namelijk geïntegreerd in zichzelf en in de 'eigen' gemeenschap, en geïntegreerd in de samenleving als geheel. Aan beide vormen van integratie zijn echter verwachtingen gekoppeld die inherent zijn aan hun specifieke processen en die mogelijk tot vervreemding leiden in plaats van tot emancipatie. Enerzijds gaat het daarbij om wezenskenmerken van het hindoeïsme, anderzijds om uitdrukkingen van symboolpolitiek door de meerderheid.

Discussie

In dit artikel zijn we ingegaan op de vraag hoe hindoescholen binnen de Nederlandse context kunnen fungeren als een belangrijke culturele en religieuze schakel voor kinderen die anders een groot risico zouden lopen op mislukken in het onderwijs. Dit is een vraag die de laatste jaren ten gevolge van verschillende maatschappelijke gebeurtenissen steeds relevanter is geworden. Merkwaaardigerwijs is er over hindoescholen maar zeer weinig informatie beschikbaar (zeker vergeleken met bijv. de situatie van islamitische scholen); aan wetenschappelijk materiaal ontbreekt het nagenoeg geheel. Wij hebben ons voor een deel gebaseerd op schoolgidsen en interviews met direct betrokkenen; in toekomstig onderzoek zou dit nader empirisch gevalideerd moeten worden.

Net als andere denominatieve scholen die hun basis vinden in de eigen gemeenschap, dragen ook hindoescholen bij aan emancipatie via de vorming van een religieuze en culturele identiteit van kinderen met een Surinaamse achtergrond, zodat zij – op het eerste gezicht wellicht paradoxaal – op meer effectieve wijze kunnen integreren in de Nederlandse samenleving. Hindoescholen werpen zich daarmee op als een alternatieve route naar integratie.

We hebben ook aangegeven dat ondanks de uitdagingen waarvoor Nederlandse hindoes worden gesteld, ze vergeleken met andere immigrantengroepen

redelijk succesvol zijn. Dit kan wellicht worden toegeschreven aan de hechte structuur van de hindoegemeenschap, hun beheersing van de Nederlandse taal en hoge maatschappelijke ambities, maar misschien ook omdat sommige andere immigrantengroepen onder nog meer druk van buiten staan om te integreren.

Maar ondanks de positieve aspecten van hindoescholen waar we op in zijn gegaan, zijn er ook enkele uitdagingen waarmee ze de komende jaren te maken kunnen krijgen. De eerste is of hindoescholen, en de hindoegemeenschap als geheel, zullen worden beïnvloed door de alom heersende anti-islamstemming. Dit kan naar twee kanten uitwerken. Enerzijds kan de anti-islamretoriek zich uit gaan strekken naar alle buitenlandse, niet-christelijke religies. Voor de hindoescholen zal het dan des te belangrijker zijn zich naar de Nederlandse maatschappij toe te bewijzen. Anderzijds, maar deels als mogelijke reactie op het voorgaande, zouden de hindoes zich (nog meer) kunnen opwerpen als 'de modelminderheid', het tolerante en vredelievende alternatief voor de islam. Dit zou een uitdaging kunnen zijn waaraan men wellicht moeilijk weerstand kan bieden, zeker wanneer islamitische scholen als ongewenst beschouwd blijven, en politici als Geert Wilders openlijk tegen de aanwezigheid van moslims tekeer blijven gaan.

Hiermee verband houdend is de sluipende invloed van de nationalistische politiek van hindoes uit India op de hindoes in de diaspora, een invloed die zich in sommige landen al begint te manifesteren. Tegenover de wijze waarop Nederlandse hindoes zich afficheren als vredelievend en tolerant, staat die van de *Hindutva*-beweging in India, een uiterst intolerante, religieus-fascistische stroming, die al decennialang in omvang en politieke macht groeit. Zij heeft inmiddels laten zien dat ze in staat is haar invloed ook in het buitenland te doen gelden (cf. Kundu, 1994; Zavos, 2009). Het vergelijkenderwijs naast elkaar plaatsen van het hindoeïsme en de islam, waarbij het hindoeïsme doorgaans de voorkeur krijgt, heeft het potentieel in zich om de spanningen te verergeren, door oneerlijke vergelijkingen te trekken tussen twee evident verschillende minderheidsgroepen met een compleet verschillende pre- en postimmigratiegeschiedenis. Met deze toenemende invloed kan men zich afvragen of de 'suprematie' van het hindoeïsme – als de enige wettige religie van India – de opvattingen en houdingen van hindoes in het buitenland zal beïnvloeden, met name wanneer politieke spanningen in het hindoeïsme niet beperkt kunnen blijven tot het Indische subcontinent (cf. Vertovec, 2000; Kurien, 2007). Opgemerkt moet worden dan van een dergelijke invloed binnen de Hindoestaanse gemeenschap in Nederland vooralsnog geen sprake is.¹²

Daarnaast is er de noodzaak voor hindoescholen om hun claim van wederzijds respect en emancipatie serieus te nemen, niet alleen door te tolereren wat anderen geloven en doen, maar ook door op kritische wijze te onderzoeken wat de historische rol van het hindoeïsme is geweest bij het instellen en in stand houden van een kastensysteem, waarbij sommige mensen voorbestemd zijn om permanent lage maatschappelijke posities in te nemen dan wel zelfs geheel buiten het kastensysteem worden geplaatst. Andere onderwerpen die voor een kritische beschouwing in aanmerking komen zijn de verschillende patriarchale gebruiken en de beperkte vrijheid om buiten de hindoe cultuur te treden (cf.

Spinner-Halev, 2005). Bij dit laatste kan worden opgemerkt dat mede door hun stijgende onderwijsniveau en toenemende arbeidsparticipatie vrouwen binnen de Hindoestaanse gemeenschap meer naar buiten treden en een eigen mening durven te hebben. Dit neemt niet weg dat ondanks de toegenomen vrijheid van meisjes hun opvoeding anders verloopt dan die van jongens (Roelsma-Somer, 2008). Meisjes worden vaak zeer kort gehouden, hebben aanzienlijk minder vrijheid en een hogere prestatiedruk (Van Praag & Niphuis-Nell, 1997; Manraj-Abdoel & Van der Kamp, 2007). Hindoescholen beschikken over de mogelijkheden om het geloof als een kritische hulpbron te gebruiken, een hulpbron die gericht is tegen culturele praktijken die noch blijf geven van emancipatie of wederzijds respect.

Ten slotte is een zeer realistische uitdaging voor hindoescholen of ze ‘authentiek’ hindoeïstisch kunnen blijven. De ontwikkeling van een sterke hindoe-identiteit in een samenleving waar het hindoeïsme een vreemde, exotische (en soms modieuze) religie is, biedt speciale uitdagingen, net als de verwachtingen van ouders die hindoescholen allereerst afrekenen op hoge leerprestaties, vervolgens op culturele ondersteuning, en dan pas op het hindoe-geloof zelf. Anders dan Nederlandse islamitische scholen, die worstelen om een islamitisch ethos te creëren ten gevolge van een ernstig tekort aan moslim-leerkrachten, krijgen de hindoescholen vooralsnog veel steun vanuit de eigen gemeenschap en heeft het onderwijspersoneel overwegend een hindoe-achtergrond. Maar net als bijvoorbeeld katholieke en protestantse scholen, kunnen ook hindoescholen over niet al te lange tijd te maken krijgen met een precies dezelfde religieuze identiteitscrisis wanneer het hindoe-geloof slechts een lage prioriteit heeft voor de meeste van haar aanhangers. Samenhangend hiermee en gegeven de hoge maatschappelijke aspiraties van de Nederlandse hindoe-gemeenschap en de wijze waarop hindoes vaak worden gezien als modelminderheden, kan het emancipatie-argument dan wel eens komen te vervallen.

Noten

* Dr. Geert Driessen is als senior-onderzoeker verbonden aan het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn expertise ligt op het brede terrein van onderwijs en etniciteit, sociaal milieu en sekse. Hij publiceerde ook uitgebreid over religie, denominatie en onderwijs en over islamitische scholen. Contact: G.Driessen@its.ru.nl.

Prof.dr. Michael S. Merry is als hoogleraar filosofie van opvoeding en onderwijs verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn expertise ligt op het gebied van de pedagogische ethiek, politieke filosofie en alternatief onderwijs. Contact: m.s.merry@uva.nl.

1. Volgens sommigen zelfs een bedreiging.
2. Zie www.shrivishnu.nl, www.shriganeshha.nl, www.shrilaksmi.nl, www.shrikrishnaschool.nl, www.shrisaraswatie.nl, www.vahon.nl en daarnaast www.shon.nl. Zie ook de video's op YouTube: www.youtube.com/watch?v=x8709uYIwfE en www.youtube.com/watch?v=PxnR5ZRKqSo&feature=related. Op de website van elk van de scholen staat onder meer de schoolgids, met informatie over bijvoorbeeld het stichtingsproces, religieuze oriëntatie, onderwijsdoelen en -inhoud, didactische aanpak, personeel, voorzieningen voor leerlingen met speciale behoeften, ouderparticipatie, en leerlingprestaties.

3. Het overkoepelende bestuursorgaan van vijf van de zes hindoescholen.
4. Circa 1% van de Hindoestanen is christen en 20% is moslim (Jadoenandansing & Koefoed, 1991).
5. Het ontbreekt aan statistische gegevens over verschillen in gemengd huwen tussen Creolen en Hindoestanen, maar Van Niekerk (2004) veronderstelt dat het onder de eerste groep vaker voorkomt dan onder de tweede.
6. Er zijn geen gegevens beschikbaar over het onderwijsniveau van hindoekinderen; dat geldt eveneens voor dat van Hindoestaanse kinderen. Recente gegevens over Surinaamse leerlingen in het basisonderwijs maken duidelijk dat zij in groep 2 qua (voorbereidende) taal- en rekenvaardigheid hoger scoren dan andere niet-westerse groepen, maar altijd nog fors lager dan autochtone leerlingen. Dat geldt in groep 8 eveneens voor de taalvaardigheid, maar qua rekenvaardigheid hebben de Turkse en Marokkaanse leerlingen hen inmiddels ingehaald (Gijsberts & Dagevos, 2009).
7. Deze indicatoren zijn afkomstig uit het Onderwijsachterstandenbeleid, waar ze worden gehanteerd om scholen met (veel) achterstandsleerlingen extra middelen ter bestrijding van die achterstanden te geven. In 2006 is dit classificatiesysteem zodanig gewijzigd, dat in het schooljaar 2009/2010 alleen nog het ouderlijk opleidingsniveau een rol speelt bij de toekenning van de extra middelen.
8. Voor deze paragraaf baseren we ons behalve op de aangehaalde bronnen in belangrijke mate op informatie uit de schoolgidsen van de zes scholen, op gesprekken van de auteurs met de coördinator van de Stichting Hindoe Onderwijs en de adjunct-directeur van een school en op observaties op die school.
9. Anders dan vaak gedacht, zijn er volgens Van Niekerk (2000) geen grote verschillen tussen Creolen (43%) en Hindoestanen (36%). Wel vermoedt zij dat er onder Hindoestanen vaak sprake is van pseudoscheiding.
10. Opgemerkt moet worden dat de discussie die momenteel in Nederland wordt gevoerd rond het thema gemengde en gesegregerde scholen, grotendeels een hypothetische kwestie betreft. Voor de meeste hindoe-ouders, maar evenzeer voor Turkse en Marokkaanse ouders, geldt dat wanneer zij hun kind naar een andere school in hun buurt zouden willen sturen, zij als enige keus een (andere) 'zwarte' school zouden hebben.
11. Misschien toch opmerkelijk is dat volledig witte scholen (en wijken) doorgaans als 'normaal' en acceptabel worden gezien, terwijl voornamelijk zwarte scholen en buurten het stempel 'gesegregeerd' krijgen (cf. Bloemberg & Nijhuis, 1993; Moody, 2001; Bonilla-Silva, 2003).
12. Volgens Van Niekerk (2007) is er onder Surinamers in Nederland een toenemende heroriëntatie op de landen waar hun voorvaders vandaan kwamen, dat wil zeggen op India en Afrikaanse landen.

Literatuur

- Berry, J. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In: K. Chun, P. Balls Organista & G. Marin (Red.), *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, 17-37.
- Bloemberg, L. & Nijhuis, D. (1993). Hindoescholen in Nederland. *Migrantenstudies* 9(3), 35-52.
- Blokland, T. & Eijk, G. van (2010). Do people who like diversity practice diversity in neighborhood life? Neighborhood use and the social networks of 'diversity seekers' in a mixed neighbourhood in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(2), 313-332.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- CBS (2009). *Bevolking*. Geraadpleegd op het web op 3 juli 2009 <http://statline.cbs.nl>.
- CIA (2009). *The world factbook. Suriname*. Geraadpleegd op het web op 7 juli 2009 <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/NS.html>.
- COS (2010). *Hindoeïsme*. Geraadpleegd op het web op 10 januari 2010 http://www.rouwrituelen.nl/Html/rel_hindoeïsme.html.
- Dagevos, J. & Gijsberts, M. (2007). *Jaarrapport integratie*. Den Haag: SCP.

- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties. Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (2008). De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen. *Mens & Maatschappij* 83(2), 168-189.
- Driessen, G. & Merry, M. (2006). Islamic schools in the Netherlands: Expansion or marginalization? *Interchange* 37(3), 201-223.
- Driessen, G. & Slik, F. van der (2001). Religion, denomination, and education in the Netherlands: Cognitive and noncognitive outcomes after an era of secularization. *Journal for the Scientific Study of Religion* 40(4), 561-572.
- Entzinger, H. & Biezefeld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration*. Rotterdam: ERCOMER.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2009). *Jaarboek integratie 2009*. Den Haag: SCP.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Schoolwijzer*. Geraadpleegd op het web op 3 juli 2009 www.onderwijsinspectie.nl.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J. & Schooten, E. van (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society* 38(2), 228-247.
- Koefoed, G. & Jadoenandansing, S. (1991). De Surinamers. In: J.J. de Ruijter (Red.), *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Koefoed, G. & Jadoenandansing, S. (1993). Surinamese languages. In: G. Extra & L. Verhoeven (Red.), *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 51-67.
- Kundu, A. (1994). The Ayodhya aftermath: Hindu versus Muslim violence in Britain. *Immigrants and Minorities* 13(1), 26-47.
- Kurien, P. (2001) Religion, ethnicity and politics: Hindu and Muslim Indian immigrants in the United States. *Ethnic and Racial Studies* 24(2), 263-293.
- Kurien, P. (2007). *A place at the multicultural table: The development of an American Hinduism*. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.
- Manraj-Abdoel, A. & Kamp, T. van der (2007). *Opvoeding binnen de Hindostaanse gemeenschap*. Alphen aan de Rijn: Stichting Meander. Geraadpleegd op het web op 11 januari 2010: http://stmeander.kpnis.nl/upload/76868_647_1195487430866-070614_notitie_opvoeding_binnen_de_hindostaanse_gemeenschap.pdf.
- Merry, M. (2005). Cultural coherence and the schooling for identity maintenance. *Journal of Philosophy of Education* 39(3), 477-497.
- Merry, M. & Driessen, G. (2009). Islamic schools in North America and the Netherlands: Inhibiting or enhancing democratic dispositions? In: P. Woods & G. Woods (Red.), *Alternative education for the 21st century: Philosophies, approaches, visions*. New York: Palgrave Macmillan, 51-67.
- Merry, M. & New, W. (2008). Constructing an authentic self: The challenges and promise of African-centered pedagogy. *American Journal of Education* 115(1), 35-64.
- Moody, J. (2001). Race, school integration and friendship segregation in America. *American Journal of Sociology* 107(3), 679-716.
- Musterd, S. & Ostendorf, W. (2009). Residential segregation and integration in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35(9), 1515-1532.
- Oomens, S., Driessen, G. & Scheepers, P. (2003). Integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor Sociologie* 24(4), 289-311.
- Roelsma-Somer, S. (2008). *De kwaliteit van hindoescholen*. (Niet-gepubliceerde dissertatie, Universiteit van Tilburg).
- Spiecker, B. & Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research* 35(3), 293-304.
- Spinner-Halev, J. (2005). Hinduism, Christianity, and liberal religious toleration. *Political Theory* 33(1), 28-57.
- Teunissen, J. (1990). Basisscholen op islamitische en hindoeïstische grondslag. *Migrantenstudies* 6(2), 45-57.
- Van Amersfoort, H. & Niekerk, M. van (2006). Immigration as a colonial inheritance: Post-colonial immigrants in the Netherlands, 1945-2002. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 32(3), 323-346.

- Van Niekerk, M. (2000). Paradoxes in paradise. Integration and social mobility of the Surinamese in the Netherlands. In: H. Vermeulen & R. Penninx (Red.), *Immigrant integration. The Dutch case*. Amsterdam: Het Spinhuis, 64-92.
- Van Niekerk, M. (2004). Afro-Caribbeans and Indo-Caribbeans in the Netherlands: Premigration legacies and social mobility. *International Migration Review* 38(1), 158-183.
- Van Niekerk, M. (2007). Second-generation Caribbeans in the Netherlands: Different migration histories, diverging trajectories. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(7), 1063-1081.
- Van Praag, C. & Niphuis-Nell, M. (1997). *Het gezinsrapport*. Rijswijk: SCP.
- Vasta, E. (2007). From ethnic minorities to ethnic majority policy: Multiculturalism and the shift to assimilationism in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies* 30(5), 713-740.
- Vertovec, S. (2000). *The Hindu diaspora: Comparative patterns*. Londen: Routledge.
- Villalpando, O. (2003). Self-segregation or self-preservation? A critical race theory and Latina/o critical theory analysis of a study of Chicana/o college students. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 16(5), 619-646.
- Vink, A. (2010). *Witte zwanen, zwarte zwanen. De mythe van de zwarte school*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Zavos, J. (2009). Negotiating multiculturalism: Religion and the organisation of Hindu identity in contemporary Britain. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35(6), 881-900.