



MOSLIMVROUWEN EN DE HIJAB: ACADEMISCHE LOOPBAAN EN LATERE LOOPBAANKANSEN IN RELATIE TOT HET LERAARSCHAP

Oumaima El Achraki

Studentennummer: 01707302

Master in Gender en Diversiteit

Klassieke masterproef

Promotor: An Van Raemdonck

Datum: 28/05/2024

Woordaantal: 20.652 woorden (excl. referentielijst en bijlage)

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van Master in Gender en Diversiteit

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.

Abstract

Deze masterproef onderzoekt de hindernissen die moslimvrouwen met een hoofddoek ondervinden in het Vlaams onderwijs, met een focus op de educatieve bachelor secundair onderwijs. Een cruciaal obstakel is het verbod op het dragen van hoofddoeken, wat hun toegang tot een loopbaan als leerkracht aanzienlijk belemmert. Ondanks hun ambitie om het lerarenkorps te verrijken, worden deze vrouwen geconfronteerd met diverse vormen van discriminatie en onaangename ervaringen. Het onderzoek belicht deze ervaringen, de strategieën die zij ontwikkelen om hiermee om te gaan, en hoe deze ervaringen hun identiteit en ethisch denken beïnvloeden. Vaak voelen deze moslimvrouwen zich gedwongen proactieve maatregelen te nemen om te garanderen dat zij hun hoofddoek kunnen blijven dragen tijdens hun opleidingstraject. Het concept van 'gendered islamophobia' wordt besproken, waarbij de vrouwen discriminatie ervaren op meerdere facetten van hun identiteit. De verschillende vormen van discriminatie hebben aanzienlijke gevolgen voor hun mentaal welzijn, wat zich uit in verhoogde niveaus van stress, angst en onzekerheid. Deze masterproef toont aan dat deze moslimvrouwen gedurende hun academische loopbaan substantiële discriminatie ervaren, voornamelijk vanwege het dragen van een hoofddoek. Dit leidt ertoe dat zij hun loopbaankansen als aanzienlijk beperkt beschouwen.

Woord vooraf

Met genoegen wil ik de gelegenheid nemen om mijn oprechte dankbaarheid te uiten aan de personen die mij onmiskenbaar hebben bijgestaan gedurende dit traject.

Allereerst wil ik mijn oprechte dank uitspreken aan mijn promotor – Professor Dr. An Van Raemdonck. Haar kwalitatieve begeleiding en onvoorwaardelijke ondersteuning hebben een cruciale rol gespeeld in het tot stand brengen van deze masterthesis.

Bovendien gaat mijn dank uit naar mijn moeder die geduldig mijn toevluchtsoord was en al mijn verzuchtingen met betrekking tot deze masterthesis heeft aangehoord. Haar steun en luisterend oor hebben mij enorm geholpen, en daarvoor ben ik haar zeer dankbaar.

Verder wil ik mijn vrienden en familie bedanken, die mij gedurende dit traject hebben gesteund, geholpen en een lichtpuntje voor mij zijn geweest.

Tot slot wil ik al mijn participanten van harte bedanken voor hun toewijding, inzet en enthousiasme. Zonder jullie betrokkenheid en bereidwilligheid zou het voltooiën van deze masterthesis niet mogelijk zijn geweest. Mijn oprechte dank gaat uit naar elk van jullie en ik waardeer jullie bijdrage enorm.

Een welgemeende dankjewel aan jullie allemaal!

Inhoudsopgave

Inleiding	6
1. Literatuuroverzicht	8
1.1. <i>Religie en islam in West-Europa</i>	8
1.1.1. Islamofobie in de westerse samenleving	8
1.1.2. Godsdienstvrijheid, islam en discriminatie in België	9
1.1.3. Het neutraliteitsprincipe: scheiding van religie en staat.....	11
1.2. <i>De percepties van de hijab in het Westen</i>	12
1.2.1. De symbolische geschiedenis van de hijab	12
1.2.2. De hijab en stereotypering	13
1.2.3. Mentaal welzijn, moslimvrouwen en de hijab	14
1.3. <i>Ervaringen in het onderwijs</i>	16
1.3.1. Ervaringen met racialisering en discriminatie in het onderwijs.....	16
1.3.2. Hoofddoekenverbod in België in de context van onderwijs	19
2. Methodologie	21
2.1. <i>Onderzoeksvragen</i>	21
2.2. <i>Methoden</i>	21
2.2.1. Methode 1: focusgroepen	22
2.2.2. Methode 2: diepte-interviews	23
2.3. <i>Conceptueel kader</i>	23
2.4. <i>Positionaliteit</i>	24
3. Resultaten	26
3.1. <i>Islamleerkracht als stabiliserende factor in de loopbaanontwikkeling voor moslima's met een hijab</i>	26
3.2. <i>Preventieve houding betreffende het dragen van de hijab binnen de lerarenopleiding</i>	27
3.3. <i>Vooropgestelde scenario's en eerdere ervaringen helpen vormgeven aan ethische en praktische besluitvormingen</i>	28
3.3.1. Strategie 1: zich onderwerpen.....	28
3.3.2. Strategie 2: weerstand en verzet	28
3.4. <i>De mogelijke effecten op het mentaal welzijn van moslima's met een hijab</i>	29
3.4.1. Zich dubbel bewijzen	30
3.4.2. Dilemma: carrière of hijab?	30
3.4.3. De essentie van toewijding: mentale kracht en voorbereidende inspanningen in de praktijk	31
3.4.4. Psychologische druk en stress als gevolg	32
3.5. <i>De heersende stereotype beelden willen doorbreken en 'double consciousness'</i>	33
3.5.1. De stereotype beelden doorbreken.....	33
3.5.2. Double consciousness.....	34
3.6. <i>Vormen van discriminatie in relatie tot het leraarschap</i>	34
3.6.1. Gendered islamophobia: racisme en islamofobie	34
3.6.2. Hoofddoekenverbod als vorm van 'pure' discriminatie.....	37
3.6.3. Vormen van discriminatie bepalen het toekomstperspectief	38
4. Discussie en conclusie	40
4.1. <i>Toekomstige aanbevelingen</i>	42

5. Referentielijst	44
6. Bijlage.....	49
6.1. <i>Ethisch reflectiedossier</i>	49

Inleiding

“Wie meer belang hecht aan eigen religieuze overtuiging dan aan roeping om les te geven, heeft geen plaats in de klas.”¹

Met deze woorden van huidig minister van Onderwijs, Ben Weyts, wordt een scherp licht geworpen op de complexe dynamiek rondom het hoofddoekendebat binnen het onderwijs in Vlaanderen. Het betreft een kwestie die diepgeworteld is in de geschiedenis van het Vlaams onderwijs, waarbij moslimvrouwen met een hoofddoek tot op heden geconfronteerd worden met diverse verbodsbepalingen die hun academische en professionele ambities om leerkracht te worden beperken. In een tijd waarin het lerarentekort in Vlaanderen een kritiek niveau heeft bereikt, blijven moslimvrouwen met een hoofddoek opmerkelijk afwezig in het lerarenkorps, ondanks hun potentieel om dit tekort te verlichten (Nws, V., 2022, 2022b). Deze situatie werpt een schril contrast op tussen de groeiende vraag naar onderwijspersoneel en de beperkte mogelijkheden die moslimvrouwen met een hoofddoek krijgen om een carrière in het onderwijs na te streven. Voor velen van hen vormt de wens om een loopbaan als leerkracht te verwezenlijken een aanzienlijke aspiratie. Echter blijft de handhaving van het hoofddoekenverbod binnen het onderwijs een zware last op hun pad. Het is een obstakel dat niet alleen hun professionele ontwikkeling beperkt, maar ook hun recht op gelijke kansen ondermijnt. In deze context wordt duidelijk dat moslimvrouwen die een lerarenopleiding volgen, geconfronteerd worden met een reeks uitdagingen en hindernissen die inherent zijn aan hun identiteit en geloofsovertuiging.

Deze masterproef neemt als vertrekpunt de hierboven beschreven problematiek. Het richt zich specifiek op moslimvrouwen die ervoor kiezen om de hoofddoek te dragen en de ambitie koesteren om als leerkracht in het secundair onderwijs aan de slag te gaan. Het onderzoek heeft tot doel om de ervaringen van deze vrouwen binnen de lerarenopleiding (of de opleiding recent achter de rug hebben) te onderzoeken en te analyseren, met als centrale focus op de verschillende vormen van discriminatie die zij mogelijk hebben ondervonden in relatie tot het leraarschap.

De hoofdvraag van dit onderzoek en diens bijbehorende deelvragen luidt als volgt:

“Hoe ervaren moslimvrouwen met een hijab al dan niet vormen van discriminatie binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs in Vlaanderen in relatie tot hun academische loopbaan en latere loopbaankansen?”

- *Waar ervaren moslimvrouwen in de educatieve bachelor secundair onderwijs vormen van discriminatie door het dragen van de hijab in Vlaanderen?*
- *In welke mate gaan moslimvrouwen met een hijab om met vormen van discriminatie binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs?*
- *In hoeverre beïnvloedt de hoofddoekenkwestie het mentaal welzijn van moslima's met een hijab binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs?*

¹ *“Wie meer belang hecht aan eigen religieuze overtuiging dan aan roeping om les te geven, heeft geen plaats in de klas”.* (2024, 30 april). Ben Weyts. <https://www.benweyts.be/nieuws/wie-meer-belang-hecht-aan-eigen-religieuze-overtuiging-dan-aan-roeping-om-les-te-geven-heeft>

- *Hoe integreren moslimvrouwen met een hijab binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs de vormen van discriminatie die zij gedurende hun academische loopbaan hebben meegemaakt in hun identiteit en ethisch denkwerk?*

Om de onderzoeksvragen adequaat te beantwoorden, is een gemengde onderzoeksmethode toegepast, bestaande uit een kwalitatief onderzoek. Dit omvat drie focusgroepen met elk zes participanten en tien individuele diepte-interviews, waarbij gebruik wordt gemaakt van een semigestructureerde interviewtechniek. De participanten van dit onderzoek zijn studenten die de educatieve bachelor secundair onderwijs volgen (of recent gevolgd hebben), zowel aan de Arteveldehogeschool Gent als aan de Odisee campus Brussel.

Het eerste deel van deze masterproef omvat een grondige literatuurstudie, waarin cruciale concepten worden behandeld die voortkomen uit de onderzoeksvragen. Het tweede hoofdstuk biedt een gedetailleerde beschrijving van de toegepaste methodologie en analysemethode, waarbij tevens de positionering van de auteur en het conceptueel kader van deze masterproef worden belicht. In het derde deel wordt de data-analyse uitgevoerd, waarbij de resultaten van zowel de focusgroepen als de diepte-interviews uitvoerig worden geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Deze analyse heeft geleid tot de identificatie van zes overkoepelende thema's, die worden verduidelijkt aan de hand van citaten van de participanten. Ten slotte worden de resultaten van deze analyse besproken in relatie tot de bevindingen uit de literatuur, resulterend in een conclusie en enkele toekomstige aanbevelingen.

1. Literatuuroverzicht

1.1. Religie en islam in West-Europa

1.1.1. Islamofobie in de westerse samenleving

Diverse onderzoeken tonen aan dat het concept van islamofobie een hachelijke situatie voor moslims teweeg heeft gebracht in Europa (Bracke, 2021; Fadil et al., 2021; Van Raemdonck, 2023). Zo stelt onderzoek van Bracke (2021) dat de aanwezigheid van moslims in Europa als problematisch wordt beschouwd, wat heeft geleid tot systematische discriminatiepatronen tegen moslims. Moslims worden in sommige opzichten beschouwd als de 'alien body' in Europa die zich dienen aan te passen binnen de normen en waarden van de Westerse ideologie. Dit heeft geleid tot het ontstaan van het fenomeen van de 'Muslim Question', waarbij het moslim-zijn niet wordt beschouwd als een integraal onderdeel van Europa en moslims tegenwoordig sterk in twijfel worden getrokken, wat vergelijkbaar is met de toepassing van de 'Jewish Question' aan het begin van de 20^{ste} eeuw. Aanvullende onderzoeken tonen ook aan dat het publieke sentiment omtrent moslims over het algemeen zeer negatief is in westerse samenlevingen, wat resulteert in haat en de totstandkoming van onrechtvaardige wetgevingen (Alexander, 2017; Gholami, 2021; Statham, 2016). Islamofobie in het Westen richt zich met name op de religieuze uitingen van het moslim-zijn, zoals te zien in het verbod op de boerka's in België of het verbod op de bouw van minaretten in Zwitserland. Dergelijke verbodsbepalingen in het Westen illustreren de beperkingen van religieuze vrijheden en het onderdrukken van zichtbare islamitische symbolen (Gholami, 2021).

Bijkomend onderzoek van Van Raemdonck (2023) verdiept zich op het feit dat de moslimgemeenschap in België degelijk een andere manier van behandeling ervaart dan niet-moslims. Deze behandeling gaat gepaard met concepten als islamofobie en het anti-moslimracisme, die ook in België prominent aanwezig zijn (Van Raemdonck, 2023). Islamofobie zou volgens het onderzoek niet enkel te wijten zijn aan persoonlijke interpretaties, maar zou ook voorkomen binnen sociale instituties die door de politieke en sociale intolerantie in stand wordt gehouden. Onderwijs speelt hierbij een belangrijke rol, waar islamofobie zichtbaar is en aanzienlijke nadelen heeft voor moslims in België. Deze nadelen zijn verbonden met vormen van uitsluiting of gedwongen aanpassingen, waardoor moslims genoodzaakt zijn scholen of werkplaatsen te zoeken die hun religieuze identiteit aanvaarden (Van Praag, 2019; Van Raemdonck, 2023). Het hoofddoekenverbod dient hier als voorbeeld van. Moslimvrouwen die de hoofddoek dragen worden negatief beoordeeld, wat diverse gevolgen heeft voor hun levensloop (Van Raemdonck, 2023). Symbolen zoals de hoofddoek worden ook als problematisch beschouwd in de context van het onderwijs en wordt het hoofddoekenverbod gezien als een vorm van geïnstitutionaliseerde islamofobie (Van Raemdonck, 2023).

Daarnaast tonen verschillende onderzoeken aan dat er sprake is van 'gendered islamophobia', waarbij moslimvrouwen die een hijab dragen specifieke vormen van islamofobie ondergaan en deze als het ware gegenderd is (Faury, 2023; Zine, 2006). Deze vrouwen worden geconfronteerd met een dubbele vorm van onderdrukking, namelijk racisme en islamofobie en heeft geleid tot etno-religieuze en raciale discriminatie, die voortkomt uit diverse negatieve stereotypen. Deze stereotypen dragen bij aan het systematisch onderdrukken van moslimvrouwen die een hijab dragen omwille van hun religie, maar ook hun religieuze uiting (c.q. hoofddoek) dat sterk gekoppeld wordt met hun gender. Deze vorm van onderdrukking kan worden toegeschreven aan het concept van Oriëntalistische representatie, waarbij moslimvrouwen met een hoofddoek worden afgeschilderd als achterlijk en onderdrukt door hun misogynistische samenleving (Zine, 2006). Additioneel onderzoek over Turks-Belgische studenten in België toont ook aan dat moslimvrouwen en -studenten reeds kampen met vormen van discriminatie vanwege hun migratieachtergrond (Çolak et al., 2020). Dit impliceert dat diverse factoren van intersectionaliteit, in dit geval gender, religie en etniciteit, de discriminatie tegen deze specifieke

doelgroep versterken. Aanvullend onderzoek wijst erop dat de problematisering van religieuze kleding, zoals de hijab, een gevolg is van de migratiegolf naar het Westen in de jaren 1960 (Moors, 2014). Deze migranten, voornamelijk Marokkanen en Turken, introduceerden hun islamitisch geloof in het Westen. Het Westen beschouwt de islam vaak als de oorzaak van maatschappelijke problemen en als een bedreiging, wat resulteert in de problematisering van de hijab (Abdelgadir & Fouka, 2020; Moors, 2014; Van de Graaf, 2021). Verder blijkt uit onderzoek in Nederland dat moslimmigranten vaak als de meest "problematische" groep worden beschouwd (Brünig & Fleischmann, 2015). De hoofddoek wordt gezien als een symbool van de scheidingslijn tussen het Westen en de moslimgemeenschap, evenals als symbool van verzet tegen het westers liberaal gedachtegoed (Brünig & Fleischmann, 2015).

Bovendien toont onderzoek aan dat de aanhoudende spanningen tussen moslims en niet-moslims in Europa ertoe hebben geleid dat bepaalde moslims overwegen het continent te verlaten of reeds verlaten hebben (Bracke, 2021; Van Raemdonck, 2023). Onderzoek van Fadil, Moors en Arnaut (2021) refereert hier naar het fenomeen van 'hijra', waarbij moslims zich als het ware gedwongen voelen Europa te verlaten vanwege het wijdverspreide anti-moslimracisme, waarbij racisme plaatsvindt jegens hun moslimidentiteit. Ze streven ernaar hun moslim-zijn op een vreedzame manier te uiten in een land dat hen wel aanvaardt. De term 'hijra' hangt sterk samen met de islamitische traditie, waarin moslims historisch gezien migreren met als doel te verblijven op een plaats waar ze hun religie zonder belemmeringen kunnen praktiseren.

Verder bevestigt onderzoek van Saeed (2018) dat moslims in westerse landen beschouwd worden als potentiële terroristen vanwege hun religieuze affiliatie. Deze perceptie heeft een aanzienlijke impact op het leven van zowel moslimvrouwen als -mannen in het Westen, waar een alomtegenwoordig 'security discourse' heerst dat moslims beschouwt als een intrinsiek gevaar voor de maatschappij. Moslims in het Westen leven in een wereld waar islamofobie sterk heerst en worden hierdoor gediscrimineerd op basis van hun religieuze praktijken, waaronder het dragen van de hijab door vrouwen, maar ook het laten groeien van een baard door mannen, en deze praktijken onterecht geassocieerd worden met terroristisch gedrag (Saeed, 2018). Deze sfeer van islamofobie in het Westen wordt niet alleen weerspiegeld in de publieke opinie, maar ook in het beleid van overheden, waarbij het elimineren van het 'islamitisch extremisme' en het 'voorkomen van radicalisering' onder moslimjongeren hoog op de agenda staat. Deze angst ten opzichte van de islam heeft geleid tot het in stand houden en zelfs versterken van islamofobe sentimenten. Moslims worden gedwongen zich voortdurend te verdedigen en hun recht op godsdienstvrijheid te benadrukken om hun religieuze praktijken te kunnen blijven uitoefenen zonder enige vooroordelen. Deze praktijken dragen bij aan het narratief waarin moslims worden beschouwd als een potentiële bedreiging voor de samenleving, resulterend in een situatie waarin hun acties en gedragingen onder meer op school worden geanalyseerd door een veiligheidsbril (Saeed 2016; Saeed, 2018). Dit fenomeen heeft ernstige gevolgen voor moslims, die zowel directe als indirecte vormen van islamofobie ervaren van zowel onderwijspersoneel als medestudenten. Het onderzoek van Kimura (2014) werpt vragen op over het streven naar gelijkheid in universitaire omgevingen, vanwege de perceptie dat een bepaalde demografische groep (c.q. moslims) wordt beschouwd als een potentieel gevaar louter vanwege hun religieuze identiteit.

1.1.2. Godsdienstvrijheid, islam en discriminatie in België

Verschillende onderzoeken wijzen erop dat de islam in het Westen vaak als een negatief element wordt beschouwd (Brems, 2020; Fadil, 2019; Van de Graaf, 2021). Uit juridisch onderzoek van Brems (2020) blijkt dat de status van de islam in België een woelige geschiedenis kent, waar tot vandaag de dag nog diverse debatten heersen. Deze perceptie draagt bij aan de verontrusting rondom de islam, wat resulteert in frequentere gevallen van discriminatie. Deze status beoefent een zekere invloed op het handhaven van het hoofddoekenverbod, evenals het verbod op de niqab (gezichtsbedekking) en

de burkini (zwemkleding). Volgens Brems (2020) wordt de islam wettelijk erkend als één van de zeven erkende levensbeschouwingen in België, wat betekent dat de godsdienstvrijheid voor moslims grondwettelijk is gewaarborgd. Deze godsdienstvrijheid wordt onder andere beschermd door artikel 9 van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM). Desondanks toont onderzoek aan dat de islam in België de meest negatieve connotatie heeft (Brems, 2020). De federale antidiscriminatiewet² stelt bovendien dat elke vorm van discriminatie op basis van religie of geloofsovertuiging, zowel direct als indirect, in strijd is met de wet (Brems, 2020). Verder onderzoek van Fadil (2019) bevestigt dat de islam in het Westen vaak wordt gezien als een gevaarlijke factor die de sociale cohesie, met name het secularisme, kan verstoren, wat leidt tot aanhoudende politieke en sociale spanningen. De politieke islam wordt gezien als een bedreiging vanwege de vele controverses zoals het hoofddoekendebat (Fadil, 2019). Ondanks de grondwettelijk gegarandeerde godsdienstvrijheid ervaren moslims, vooral moslimvrouwen, nog steeds aanzienlijke vormen van discriminatie op basis van hun religie.

Verdere onderzoeken van Brems (2017; 2020) geven aan dat sommige moslimvrouwen met een hoofddoek zelfs gehinderd worden om publieke plaatsen binnen te treden in België. Uit deze onderzoeken blijkt dat dit het geval was bij restaurants alsook de rechtbank waar de Lachiri-rechtszaak zijn oorsprong kent (Brems et al., 2017). Deze rechtszaak werd in het jaar 2007 uitgevoerd waar Hagar Lachiri, een moslima met een hoofddoek, haar toegang tot de rechtszaal werd ontzegd vanwege haar hijab. Verdere argumenten, zoals de bewering dat de hijab niet zou passen binnen bepaalde restaurantcontexten, werden gebruikt om moslima's met een hoofddoek de uitgang toe te wijzen. Volgens de auteur zou dit kunnen leiden tot een algemeen verbod op hoofddoeken voor moslima's in de publieke sfeer waarbij alle mogelijkheden worden gezocht om dit verbod te legitimeren (Brems, 2020).

Onderzoek van De Nolf et al. (2021) toont aan dat de moslimgemeenschap ongeveer 5 – 6% van de Vlaamse bevolking en 8% van de Belgische bevolking uitmaakt. Bovendien wordt uit het onderzoek duidelijk dat de islam vaak in België wordt gezien als een negatieve mondiale supermacht, die de individualiteit van haar gelovigen ontkent. Moslims worden vaak afgeschilderd als luie en agressieve mensen die worden losgekoppeld van individuele kenmerken en bijgevolg worden beschouwd als een bedreiging voor de sociale veiligheid. Daarnaast worden alle sociaaleconomische problemen die moslims ervaren, toegewijd aan hun religie, de islam, of aan hun buitenlandse afkomst (De Nolf et al., 2021). Bovendien dragen mediaplatformen bij aan het beeld van moslims als een homogene groep die lijnrecht tegenover de 'mainstream Vlaamse bevolking' staat. Niet alleen mediaplatformen, maar ook bepaalde Vlaamse politieke partijen dragen volgens het onderzoek bij aan dit negatieve eenzijdige perspectief door concepten als 'oplossingen voor het moslimprobleem' te verspreiden en het verbieden van islamitische kledij, waaronder de hoofddoek, op publieke plaatsen. Deze vormen van representatie van de moslimgemeenschap in Vlaanderen leiden tot een reductionistisch beeld van moslims – een wij versus zij-mentaliteit – en resulteren in de perceptie dat moslims inferieur zijn, behoren tot fanatisme en fundamentalisme alsook irrationeel zijn (De Nolf et al., 2021). Dit met als gevolg dat de islam beschouwd wordt als een grote bedreiging voor de waarden en normen van niet-islamitische samenlevingen. Verder wordt de islam beschouwd als de grondoorzaak van alle problemen in Vlaanderen en wordt het ook wel gedefinieerd als 'het grootste probleem van het land'

² Wet van 10 mei 2007 ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie (Antidiscriminatiewet). (z.d.). Unia. <https://www.unia.be/nl/wetgeving-aanbevelingen/wetgeving/wet-van-10-mei-2007-ter-bestrijding-van-bepaalde-vormen-van-discriminatie>

(De Nolf et al., 2021; Zemni, 2009). Dit leidt tot een wijdverspreide angst en haat bij niet-moslims, wat resulteert in discriminatie, oneerlijke behandelingen en sociale uitsluiting (De Nolf et al., 2021).

1.1.3. Het neutraliteitsprincipe: scheiding van religie en staat

Verschillende studies bevestigen dat landen in West-Europa degelijk een voorstander zijn van een hoofddoekenverbod en dus gelinkt is met het neutraliteitsprincipe (Abdelgadir & Fouka, 2020; Van der Noll, 2010). De volgende landen in deze studies werden onderzocht: Verenigd Koninkrijk, Frankrijk, Duitsland en Nederland. Hieruit blijkt dat er toch een verschil is van land tot land in het al dan niet aandringen van een hoofddoekenverbod of een verbod op islamitische kledij zoals op de niqab of de burkini. Frankrijk blijkt de grootste publieke steun te hebben en hanteert daarom een streng hoofddoekenverbod. In het jaar 2021 werd in Frankrijk een nieuwe wet ingevoerd, waar het dragen van de hoofddoek bij minderjarigen (onder 18 jaar) verboden is op publieke plaatsen (Laxer et al., 2022). Dit is mede mogelijk gemaakt door de lange geschiedenis die Frankrijk kent waar er een consequente scheiding is tussen religie en staat, met name "laïcité" (Van der Noll, 2010). Uit onderzoek van Laxer et al. (2022) blijkt er ook een duidelijke afname te zijn van het dragen van de hijab door moslimvrouwen in Frankrijk. Hieruit wordt er door sommigen geconcludeerd dat verbodsbepalingen zoals het hoofddoekenverbod als 'succesvol' lijken te zijn (Laxer et al., 2022). In tegenstelling tot Frankrijk, blijkt het Verenigd Koninkrijk de minste publieke steun te hebben gekregen omtrent dit verbod. Dit is mede mogelijk gemaakt door de sterke multiculturele samenleving die zich in het land bevindt en er hierdoor milder wordt omgegaan met het hoofddoekenverbod. Landen als Duitsland en Nederland bevinden zich daar tussenin. De publieke steun om een hoofddoekenverbod te hanteren wordt grotendeels gedreven door de publieke perceptie die de islam als een 'gewelddadige' godsdienst beschouwd. Ook menen ze dat de moslimgemeenschap zich niet wil 'aanpassen' aan de nationale normen en waarden van het land, waaronder klederdracht zou vallen. Echter toont studie ook aan dat het begrip 'neutraliteit' de complexiteit omtrent het hoofddoekendebat levende houdt (Van der Noll, 2010).

Daarnaast toont onderzoek in Italië over het al dan niet afschaffen van kruisbeelden uit openbare scholen aan hoe complex het begrip neutraliteit in Europa is (Pierik, 2012). Dit onderzoek richt zich op de interpretatie van 'neutraliteit' in landen met een constitutionele democratie en een multiculturele samenleving die een groeiende diversiteit aan religies en identiteiten kent. De conclusie is dat het begrip neutraliteit en de waarden van de Europese grondwetten betreffende godsdienstvrijheid vaag worden geïnterpreteerd in religieuze kwesties (Pierik, 2012). Daarmede toont onderzoek van Brems (2020) aan dat de term neutraliteit in België zeer vaag wordt opgevat. Dit leidt ertoe dat moslimvrouwen die de hijab dragen, worden belemmerd in hun toegang tot de arbeidsmarkt, ondanks dat de grondwet hun recht op religieuze uitingen in het openbaar beschermt. Oorspronkelijk was de term neutraliteit in de grondwet bedoeld om godsdienstvrijheid te waarborgen, maar in de praktijk wordt deze anders geïnterpreteerd, wat leidt tot een beperking van deze vrijheid, zoals op scholen en de arbeidsmarkt (Azabar, 2021). Volgens Brems (2020) is er behoefte aan meer onderzoek naar de interpretatie van neutraliteit in zowel multiculturele als pluralistische samenlevingen.

Bovendien blijkt uit onderzoek naar het neutraliteitsprincipe in België op het gebied van onderwijs dat het hoofddoekenverbod verschillende argumenten omvat (Azabar, 2021). Sommige politici betogen dat het verbod de leerlingen beschermt tegen bekeringsijver, terwijl anderen laten zien dat religieuze kledij de neutraliteit niet ondermijnt (Azabar, 2021). Dezelfde bron geeft aan dat de term neutraliteit geen vaste definitie heeft en een "essentieel gecontesteerd begrip" is, wat inhoudt dat het op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd en ruimte biedt voor meningsverschillen (Azabar, 2021). Desondanks heeft België (nog) geen expliciete keuze gemaakt over hoe deze term juridisch moet worden geïnterpreteerd (Azabar, 2021). In tegenstelling hiermee hebben landen als Frankrijk en Duitsland al wel een invulling gegeven aan de term. Frankrijk heeft gekozen voor een exclusieve

neutraliteit en heeft een totaal verbod op religieuze symbolen opgelegd vanwege de dreiging van “laïcité”, terwijl Duitsland heeft gekozen voor een inclusieve neutraliteit, waarbij religieuze symbolen niet als een bedreiging voor het secularisme worden beschouwd. Deze onenigheid over de interpretatie van het begrip neutraliteit in België rechtvaardigt de voortzetting van het debat over het hoofddoekverbod binnen diverse contexten, waaronder het onderwijs.

1.2. De percepties van de hijab in het Westen

1.2.1. De symbolische geschiedenis van de hijab

Onderzoek naar de hoofddoek in West-Europese landen toont aan dat het hoofddoekendebat sinds het begin van de 21^{ste} eeuw al gaande is (Korteweg & Yurdakul, 2021; Van der Noll, 2010). Frankrijk, Duitsland en Nederland ondervinden een langdurige discussie met betrekking tot het al dan niet toestaan van de hoofddoek op de werkvloer. Verder bevestigt onderzoek dat circa één op de drie Europese landen een lokaal of nationaal verbod hanteren op sluiers die de haren, nek en gezicht bedekken (Abdelgadir & Fouka, 2020). Zoals eerder vermeld, wordt de hoofddoek in het Westen vaak gezien als een symbool van een patriarchale islamitische traditie die als een bedreiging wordt beschouwd voor de westerse cultuur (Laxer et al., 2022). Ook bevestigen andere studies dat de hoofddoek het meest voor de hand liggende symbool is van de islam (Brems, 2020; Laxer et al., 2022; Pasha-Zaidi et al., 2013; Pin, 2017). Enerzijds wordt de hijab zeer gewaardeerd in de moslimgemeenschap en ervaart de drager een hoge vorm van respect. Anderzijds wordt de hijab in Westerse landen minder gewaardeerd en bestaat de mogelijkheid dat de drager het slachtoffer wordt van discriminatie.

Een belangrijke factor die het hoofddoekendebat laat drijven, volgens studies naar gender en de hoofddoek, is namelijk de perceptie van veel liberale feministen, die de hijab gelijkstellen aan genderongelijkheid en een teken van een ondergeschiktheid van de moslimvrouwen (Brems, 2020; Korteweg & Yurdakul, 2021; Coene & Longman, 2008). Het idee heerst om deze moslimvrouwen als het ware te bevrijden met behulp van de Europese overheid door hen ‘te verlossen’ van de strenge islamitische traditie die de vrouw onderdanig zou maken. Hieruit blijkt dat de hoofddoek geen plaats kent binnen het idee van de verlossing. Echter blijkt op basis van onderzoek dat dit idee niet helemaal toepasselijk is en vormen van uitsluiting nog steeds gangbaar zijn door de islam als een kwaadaardige religie te percipiëren en het moslim-zijn als een belemmering te beschouwen (Korteweg & Yurdakul, 2021). Bovendien toont onderzoek aan dat moslima’s als onwetend worden bestempeld door zich over te geven aan de zogenaamde patriarchale cultuur van de islam door het dragen van de hoofddoek (Brems, 2020). Hierdoor voelen de moslima’s zich uitgesloten ten opzichte van de maatschappij, waar de hoofddoek als problematisch wordt beschouwd. Daarnaast laat onderzoek zien dat er sprake is van een tegenstrijdig argument waar er enerzijds het verbod op hoofddoeken wordt ondersteund door liberaal feministische ethici die zeggen dat de hijab een vorm van onderdrukking is voor vrouwen, maar anderzijds wordt er geëist dat alle vrouwen het recht mogen hebben om vrij te kiezen wat ze dragen (Coene & Longman, 2008).

Verder onderzoek in Nederland laat ook zien hoe het boerkaverbod tot stand is gekomen op 1 augustus 2019 en hoe het de identiteit van bepaalde moslimvrouwen beïnvloed heeft (Hass, 2020; Moors, 2014). Onderzoek van Moors (2014) toont aan dat de boerka een geheel andere geschiedenis kende. Zo kwam de boerka meer op het straatbeeld in Nederland in het jaar 2000 en werd het niet geproblematiseerd zoals vandaag de dag. Volgens de Commissie Voor Gelijke Behandeling (Equal Treatment Commission) in Nederland vormde het geen belemmering om moslimvrouwen die de boerka dragen aan te nemen op de arbeidsmarkt (Moors, 2014). De boerka zou communicatie mogelijk maken, evenals voldoende identificatie van het individu. In het jaar 2003 beleefde Nederland een

ingrijpende verandering omtrent de boerka-thematiek. Er ontstaat een boerkaverbod waarbij individuen die de boerka dragen de toegang tot scholen en stages wordt ontzegd. De Commissie Voor Gelijke Behandeling steunt het argument dat elke vorm van gezichtsbedekking een belemmering kan zijn om te communiceren alsook om zichzelf te identificeren. Uit onderzoek van Moors (2014) blijkt dat de overheid neutrale termen gebruikt zoals het woord 'gezichtsbedekking' en islamitische termen zoals de 'boerka' of 'niqab' vermijdt om de constitutionele rechten van godsdienstvrijheid niet te schenden. Dit komt ook tot uiting in het onderzoek in België, waar de term 'hoofddoek' niet expliciet wordt gebruikt binnen het concept van het hoofddoekenverbod, maar eerder de term 'hoofddekseel' om zo neutraal mogelijk te blijven (Brems, 2020). Opvallend is echter dat vooral de moslimgemeenschap, met name moslimvrouwen, de gevolgen van dit verbod ervaren. Daarnaast bevestigt studie dat de boerka wordt beschouwd als een symbool van vrouwelijke onderdrukking en vergroot het de kloof tussen de autochtone Nederlanders en de Nederlanders met een migratieachtergrond (Moors, 2014).

Aanvullende studies tonen aan dat dit ook het geval is met de hoofddoek in België, die een groot obstakel vormt op vlak van integratie en wordt gezien als het niet willen integreren in het Westen alsook het schenden van de westerse waarden (Fadil, 2019; Moors, 2014). De vele stigma's en interpretaties van de hoofddoek zorgen ervoor dat de complexiteit van het realiseren van een multiculturele samenleving steeds groter wordt. Bovendien lijken er ook in Duitsland vormen van discriminatie te bestaan op vlak van de hoofddoek. Hierbij toont onderzoek aan dat moslimvrouwen met een Turkse migratieachtergrond reeds gediscrimineerd worden op basis van hun etniciteit bij sollicitaties, wat verergert naarmate ze een hoofddoek dragen (Weichselbaumer, 2020).

1.2.2. De hijab en stereotypering

Onderzoek wijst uit dat vooral moslimjongeren in het Westen te maken hebben met verschillende uitdagingen. Enerzijds zijn ze ondervertegenwoordigd en worden ze negatief afgeschilderd in de media. Anderzijds worden ze als het ware beschouwd als buitenstaanders. Echter heerst er de paradox dat waar moslims juist oververtegenwoordigd zijn in de maatschappij ze worden gekenmerkt met diverse negatieve stereotype beelden en worden beschouwd als een problematische groep (Torrekens, 2022).

Eveneens blijkt dat er veel stereotypen bestaan over de drager van de hijab in het Westen en deze bijgevolg islamofobie in het Westen tot stand houden (Laxer et al., 2022; Pasha- Zaidi et al., 2013; Perry, 2014). Deze stereotypen zijn voornamelijk die van vrouwen die onderdrukt en onderworpen zijn aan hun mannelijke tegenhangers (Pasha- Zaidi et al., 2013). Daarnaast zou het tragisch event op 9/11 ervoor gezorgd hebben dat moslimvrouwen die de hijab dragen geassocieerd worden met terrorisme, eengerelateerd geweld en een potentieel gevaar voor de westerse samenleving (Garner & Selod, 2015; Laxer et al., 2022; Perry, 2014; Rahman et al., 2016) Bovendien laat onderzoek zien dat moslimvrouwen in de Verenigde Staten onder druk worden gezet om te kiezen tussen hun baan of hun geloof (Pasha-Zaidi et al., 2013). Dat blijkt ook uit onderzoek van Abdelgadir en Fouka (2020) waarin moslimvrouwen met een hoofddoek beduidend minder zichtbaar zijn op de arbeidsmarkt. Dit zorgt ervoor dat de stereotypering omtrent moslimvrouwen die de hijab dragen blijft bestaan, aangezien deze vrouwen minder werken en meer thuisblijven.

Bijkomend onderzoek geeft ook aan dat er een wijdverspreid stereotype heerst waarbij moslimvrouwen beperkte keuzevrijheid ervaren vanwege hun culturele of religieuze achtergrond (Ahmad, 2007). Hetzelfde onderzoek suggereert dat het vraagstuk van keuzevrijheid nauw verbonden is met de productie en reproductie van ongelijkheid, waarbij gender- en raciale moslimidentiteit een rol spelen. Bovendien laat onderzoek zien dat moslimvrouwen, vooral degenen die de hoofddoek dragen, ook geconfronteerd worden met diverse vormen van discriminatie in het hoger onderwijs (Ahmad, 2007).

Ook aannames waar de moslimvrouw met een hijab of boerka de Nederlandse taal niet spreekt en weinig tot geen educatie kent, wordt nog steeds in het Westen gebruikt. Onderzoek van Moors (2014) omtrent het boerkaverbod, toont aan dat deze stereotypering en beeldvorming niet aan de orde is voor de dragers van de boerka. Moslimvrouwen die de boerka dragen en participeerden aan het onderzoek van Moors (2014)ervaarden geen problemen met het Nederlands en hadden enkelen onder hen zelfs een universitaire opleiding genoten. Het onderzoek laat zien dat moslimvrouwen met een boerka zich niet gewaardeerd voelen in de maatschappij en zich zelfs onveilig voelen. Daarnaast beschouwen zij hun religieuze uiting als een vorm van aanbidding en zien zij het niet als een criminele daad die het Westen volgens hen probeert te representeren. Deze vrouwen accepteren niet dat zij in openbare discussies geassocieerd worden met begrippen als “extremisme” en voelen zich slachtoffer van wat zij beschouwen als extremistische praktijken en uitspraken over hen (Moors, 2014).

1.2.3. Mentaal welzijn, moslimvrouwen en de hijab

Het onderzoek door Laxer et al. (2022) biedt inzichten in de complexe dynamiek van sociale uitsluiting waarmee moslimvrouwen, maar ook moslims in het algemeen, in westerse samenlevingen worden geconfronteerd. Dit onderzoek constateert dat dergelijke uitsluiting toeneemt wanneer moslimvrouwen ervoor kiezen om een hoofddoek te dragen. Bovendien wordt betoogd dat de wetgeving die het dragen van hoofddoeken verbiedt, zoals geïmplementeerd in verschillende westerse landen, deze uitsluitingsmechanismen versterkt en bijdraagt aan een groeiende anti-moslimsentiment. Dit onderzoek benadrukt dat dergelijke wettelijke verboden significante gevolgen hebben voor het sociaal engagement, evenals het cognitief en emotioneel welzijn van moslimvrouwen met een hijab. Het hoofddoekenverbod kan aanzienlijke barrières creëren en de sociale grenzen voor deze groep versterken, waardoor er sprake is van een substantiële uitsluiting. Bovendien toont het onderzoek aan dat moslimvrouwen in landen zoals Frankrijk en Canada meer emotionele stress ervaren dan moslimmannen als gevolg van hun meer zichtbare religieuze identiteit (Laxer et al. 2022). De bevindingen van Laxer et al. (2022) dragen bij aan een dieper begrip van de manieren waarop religieuze identiteiten en culturele praktijken worden gepolitiseerd in de westerse samenlevingen. Het onderzoek onderstreept de noodzaak van een kritische herziening van beleidsmaatregelen die de inclusie van religieuze minderheden in de samenleving belemmeren en benadrukt de urgentie van het aanpakken van structurele mechanismen van uitsluiting en discriminatie.

Verder is aangetoond dat moslims in het Westen vaak worden beschouwd als ‘probleemgevallen’. De bestempeling van moslims als probleemgevallen brengt aanzienlijke uitdagingen met zich mee voor eerste-generatie moslims die in het hoger onderwijs zitten, en kan schadelijke gevolgen dragen. Studie laat zien dat deze vormen van discriminatie een negatieve invloed hebben op zowel het mentaal als fysiek welzijn van moslimstudenten, evenals op hun sociaal welzijn (Gholami, 2021). Bovendien blijkt dat, ongeacht de persoonlijke opvattingen van moslims over hun identiteit en hun relatie met de islam, het moslim-zijn als problematisch wordt beschouwd vanwege islamofobie. Dit plaatst moslims in een vicieuze cirkel waarin ze voortdurend gedwongen worden zichzelf te verdedigen, weerstand te bieden en zich onterecht te verontschuldigen, met de hoop de heersende stereotypering rondom hen te overstijgen (Gholami, 2021). Daarnaast werpt het concept van 'double consciousness' een vergelijkbare situatie op. Het onderzoek van Kirkland (2013) illustreert het concept van 'double consciousness', zoals beschreven door Du Bois, waarbij minderheidsgroepen, in dit geval Afro-Amerikanen, zichzelf als het ware zien door de ogen van degenen die hen racialiseert. Hierdoor vormen zij hun identiteit vanuit het perspectief van diegenen die hen als inferieur beschouwen. Dit resulteert in een gevoel van 'othering' of vervreemding, waarbij deze groep voortdurend streeft naar zowel acceptatie door degenen die hen discrimineren alsook trouw te blijven aan hun eigen identiteit.

Aanvullend onderzoek van Stevenson (2018), gebaseerd op 100 interviews met moslimstudenten aan universiteiten in het Verenigd Koninkrijk, heeft vier componenten van hun ervaringen geïdentificeerd: 1) het gevoel dat ze onzichtbaar zijn, 2) het gevoel dat zij alleen worden gezien door de heersende stereotype beelden over moslims, 3) het frequent ervaren van racisme en islamofobie en 4) het gevoel dat ze niet betrokken of verbonden zijn met hun universiteiten. Deze componenten hebben aanzienlijke gevolgen voor het mentaal welzijn, wat resulteert in gevoelens van uitsluiting. Ook onderzoek van De Nolf et al. (2021) werpt licht op de ervaringen van moslims in Vlaanderen, waar zij vaak geconfronteerd worden met racisme of een anti-moslimsentiment. Uit het onderzoek blijkt dat moslims verschillende coping-strategieën hanteren wanneer zij met dergelijke situaties worden geconfronteerd. Deze strategieën kunnen als volgt worden samengevat: 1) relativering, 2) vermijding, 3) communicatie, 4) onderdrukking, 5) reconciliëren, 6) reactie en 7) passieve coping-strategieën (De Nolf et al., 2021). Het onderzoek wijst uit dat deze coping-strategieën vaak in combinatie worden gebruikt en dat ze afhankelijk van de context kunnen variëren. Dit benadrukt de complexiteit van de ervaringen van moslims in Vlaanderen en de diverse manieren waarop zij omgaan met het anti-moslimsentiment (De Nolf et al., 2021).

Ondanks de verschillende verbodsbepalingen op het dragen van de hoofddoek in westerse samenlevingen, toont onderzoek aan dat moslimvrouwen toch de hoofddoek blijven dragen waar dit toegestaan is, vaak als een vorm van verzet in het kader van hun mentaal welzijn (Hebbani & Wills, 2012; Laxer et al., 2022; Torrekens, 2022; Zine, 2006). Uit verschillende studies blijkt dat moslimvrouwen de hoofddoek associëren met vroomheid, religieuze toewijding en als een essentieel onderdeel van hun moslimidentiteit (Croucher, 2008; Droogsma, 2007; Eid, 2015; Laxer et al., 2022; Zine, 2006). Daarnaast zouden moslimvrouwen in westerse samenlevingen actief weerstand bieden tegen stereotype denkbeelden met betrekking tot de hoofddoek. De verschillende verbodsbepalingen hebben ertoe geleid dat zij de noodzaak voelen om voor zichzelf op te komen als een vorm van politiek protest (Laxer et al., 2022; Zine, 2006). Dit impliceert dat moslimvrouwen die de hijab dragen zichzelf identificeren als vreedzame moslims en radicalisme associëren met geïsoleerde minderheidsgroepen. Bovendien trachten zij door middel van beleefdheid, goede daden en het dragen van opvallende, kleurrijke hoofddoeken het stigma rondom de hijab te bestrijden (Laxer et al., 2022). Aanvullend onderzoek toont aan dat de discussies omtrent moslims en de islam in de Belgische samenleving voornamelijk gericht zijn op religieuze praktijken, die worden gezien als belemmeringen voor integratie in de Belgische samenleving en alsook het verstoren van het zogenaamde neutraliteitsprincipe (Torrekens, 2022). Dit leidt ertoe dat moslimgemeenschappen zich publiekelijk verzetten tegen deze discussies, die zij als religieus georiënteerd beschouwen (Torrekens, 2022). Een voorbeeld hiervan is het protest dat plaatsvond op 5 juli 2020, tijdens de Covid-19-pandemie, georganiseerd door honderden moslimvrouwen, waarvan de meesten gesluierd waren, uit verschillende organisaties waaronder de organisatie '#hijabisfightback' en deze moslimvrouwen zichzelf als radicale inclusieve feministen identificeerden. Het protest vond plaats op een symbolische locatie, namelijk het Justitiepaleis in Brussel, en had voornamelijk het doel te pleiten voor het beëindigen van het hoofddoekenverbod op de arbeidsmarkt en in onderwijsinstellingen (Torrekens, 2022). Desalniettemin wijst onderzoek op een veelbesproken hypothese in de academische literatuur, waar het concept van 'reactive religiosity' wordt besproken. Deze hypothese suggereert dat ondanks de vele debatten en discussies over de rol van de islam en hoe deze geïntegreerd kan worden in de Belgische maatschappij, moslimjongeren juist een sterkere moslimidentiteit ontwikkelen en hun religieuze praktijken meer gaan uitvoeren (Torrekens, 2022).

1.3. Ervaringen in het onderwijs

1.3.1. Ervaringen met racialisering en discriminatie in het onderwijs

Onderzoek toont aan dat discriminatie ook zijn weerslag heeft op educatieve instellingen, waar moslims vaak als het ware 'onder controle' gehouden moeten worden om radicalisme te voorkomen en de kwetsbaarheid van de studenten beschermd moet worden ten opzichte van de islam en diens 'extremisme' (Saeed, 2018). Dit blijkt meer uit de Counter Terrorism and Security Act (2015) in het Verenigd Koninkrijk, waarin hogeronderwijsinstellingen worden opgeroepen om risicobeoordelingen uit te voeren om de betrokkenheid van studenten bij terrorisme te voorkomen. Het onderzoek onthult echter dat deze wetgeving niet vrij is van kritiek, met meldingen van onschuldige moslims die onterecht worden beschuldigd van terroristische activiteiten (Saeed, 2018). Een voorbeeld hiervan betreft een moslimstudent aan de Straffordshire University die beschuldigd werd van terrorist-zijn nadat hij gezien werd met een boek omtrent terrorisme dat hij gebruikte als bron voor zijn postgraduaat. De universiteit lijkt deze beschuldigingen hebben ondersteund op basis van vermeend verdacht gedrag van het slachtoffer. Dit geval staat niet op zichzelf; onderzoek onthult dat niet alleen moslims in hogeronderwijsinstellingen worden geconfronteerd met dergelijke beschuldigingen, maar ook moslimleerlingen in lagere onderwijsinstellingen worden als het ware verdacht van radicalisme (Saeed, 2018).

Bovendien ervaren moslims in het hoger onderwijs het gevoel dat zij bekeken worden omwille van hun moslimidentiteit (Ahmad, 2007; Saeed, 2018). Onderzoek uitgevoerd in het Verenigd Koninkrijk toont aan dat 43% van de participanten instemde met de bewering dat universiteiten meer tolerantie tonen ten opzichte van islamofobie dan tegen andere vormen van discriminatie, terwijl 80% van de participanten van mening was dat moslimmannen met een baard en moslimvrouwen met een hijab sneller worden geassocieerd met alsook verdacht worden van radicalisme (Saeed, 2018). In de nasleep van de bomaanslagen in London in 2005 werden moslims in het Verenigd Koninkrijk in een negatief daglicht geplaatst, wat resulteerde in het verbod op het dragen van de niqab (gezichtsbedekking) op een universiteit in London (Ahmad, 2007). Dit besluit heeft geresulteerd in een stigmatisering van moslimvrouwen, waarbij zij worden beschouwd als een potentieel gevaar bij het dragen van de niqab (Ahmad, 2007). Aanvullend onderzoek van Laxer et al. (2022) wijst uit dat moslimvrouwen die besluiten de hoofddoek te dragen in verschillende westerse landen voornamelijk te kampen krijgen met negatieve reacties, waaronder verbale agressie, vijandigheid binnen de gemeenschap en veroordelende blikken (Laxer et al., 2022).

Verder blijkt uit onderzoek dat moslimstudenten geneigd zijn om incidenten van islamofobie niet te rapporteren aan de universiteit, omdat zij geloven dat hun moslimidentiteit op sociaal-politiek niveau in diskrediet is gebracht (Saeed, 2018). Dit leidt tot onzekerheid onder moslims over de motieven achter islamofobe praktijken, waardoor zij eerder geneigd zijn deze te negeren dan er verklaringen voor te zoeken. Bovendien ervaren moslims angst om dergelijke vijandigheid te rapporteren uit vrees om als paranoïde of overgevoelig te worden bestempeld, en om te voorkomen dat zij worden beschouwd als personen die 'a big deal' maken van islamofobie, wat hen ervan weerhoudt om formele klachten in te dienen (Saeed, 2018). Daarbovenop bevestigt onderzoek dat moslimvrouwen in het hoger onderwijs soms het gevoel hebben dat ze als het ware als anders worden gezien door medestudenten, omdat ze bijvoorbeeld niet deelnemen aan bepaalde activiteiten zoals het consumeren van alcohol of deelnemen aan nachtelijke uitgaansgelegenheden. Bovendien worden zij vaak geconfronteerd met racistische en islamofobe opmerkingen, wat gevoelens van zorg en ongemak bij hen opwekt. Als reactie hierop zijn moslimvrouwen vaak geneigd om vriendschappen te sluiten met andere moslimvrouwen die vergelijkbare ervaringen alsook identiteitskenmerken delen (Ahmad, 2007).

Aanvullende onderzoeken tonen aan dat naast de religieuze identiteit, ook het culturele of etnische aspect bij leerlingen met een migratieachtergrond beschouwd wordt als een belemmering inzake de

Vlaamse schoolcontext (Lucchini, 2012; Nouwen & Clycq, 2016; Van Praag, 2019). Hieruit wijdt het onderwijspersoneel, zoals leerkrachten, vaak schoolachterstand toe aan hun migratieachtergrond. Bovendien blijkt uit onderzoek dat leerlingen uit deze doelgroepen vaak gediscrimineerd worden op basis van visuele etnische kenmerken, wat leidt tot uitsluiting bij autochtone dominante groepen en etnische minderheidsgroepen buiten de categorie van 'de autochtone Belg' zouden behoren (Lucchini, 2012; Van Praag, 2019). Daarnaast zouden leerlingen leerkrachten beschuldigen van racistische of discriminerende gedragingen, wat nadelige gevolgen met zich meedraagt voor deze minderheidsgroepen (Van Praag, 2019). Leerkrachten zouden vormen van discriminatie, zowel direct als indirect, toepassen tegen leerlingen met een migratieachtergrond, waarbij hun falen op school toegeschreven wordt aan het niet behoren tot de dominante groep en de meritocratische idealen van het onderwijssysteem (D'hondt et al., 2015; Van Praag, 2019). Als gevolg hiervan ervaren leerlingen met een migratieachtergrond een constante angst, uit vrees voor beoordeling op basis van negatieve stereotypen en stigma's rondom hen. Daarnaast voelen de leerlingen met een migratieachtergrond zich niet erkend in Vlaamse scholen door leerkrachten, wat opnieuw hun identiteitsontwikkeling belemmert (D'hondt et al., 2015; Van Praag, 2019). Eveneens ervaren leerlingen met een migratieachtergrond vormen van discriminatie, eerder incidenteel, die hun onderwijstrajecten of schoolloopbaan op een aanzienlijke wijze beïnvloeden (Van Praag, 2019). Discriminatie beperkt zich niet enkel tot schoolse contexten, maar het strekt zich uit tot de samenleving, wat bijdraagt aan de aanhoudende angst van etnische minderheidsgroepen in de Vlaamse maatschappij en waarbij de effecten van dergelijke praktijken niet onderschat mogen worden (Van Praag, 2019; Van Laer & Janssens, 2011).

Verder blijkt uit onderzoek van Van Praag (2019) dat het succes van de leerlingen haar basis zou kennen bij de opleidingsachtergrond van de ouders, met name de moeder. Indien de moeder een hoog opleidingsniveau heeft, vertonen leerlingen doorgaans meer succes tijdens hun schoolloopbaan (Van Praag, 2019). Echter geldt dit minder voor leerlingen met een migratieachtergrond, waar de ouders meestal doorgaans een lager opleidingsniveau hebben en hun kinderen een grotere kans oplopen op schoolachterstand (Van Praag, 2019). Daarnaast wordt aangetoond dat de vormen van discriminatie die leerlingen ervaren op scholen, een aanzienlijke hindernis vormt voor de motivatie en houding ten opzichte van school bij etnische minderheidsgroepen (D'hondt et al., 2015; Nouwen & Clycq, 2016). Onderzoek laat zien dat leerlingen die gestigmatiseerd worden door leerkrachten vaak afkomstig zijn uit etnische minderheidsgroepen en een verhoogde kwetsbaarheid vertonen voor stereotype bedreigingen. Dit resulteert tot negatieve gevolgen inzake hun studiemotivatie, wat vaak leidt tot voortijdig schoolverlaten onder deze doelgroep (Nouwen & Clycq, 2016).

Additioneel onderzoek benadrukt dat de universiteit een cruciale context vormt voor het ontwikkelen van vriendschappen en sociale interacties (Çolak et al., 2019). Dit geldt met name voor studenten uit etnische minderheidsgroepen, aangezien zij binnen het hoger onderwijs vaker te maken krijgen met culturele diversiteit dan in het secundair onderwijs en krijgen zij meer mogelijkheden om vriendschappen te sluiten met mensen van verschillende etnische achtergronden (Çolak et al., 2019). Desalniettemin worden etnische minderheidsgroepen nog steeds geconfronteerd met diverse vormen van discriminatie en uitsluiting door de dominante etnische groepen. Zo tonen een aantal Turks-Belgische studenten in onderzoek aan dat ze regelmatig te maken krijgen met uitsluiting of spot door autochtone Belgische kringen vanwege hun etnische achtergrond. Deze ervaringen hebben ertoe geleid dat deze studenten hun Turkse identiteit soms verbergen en zelfs vermijden om er openlijk over te praten wanneer ze zich in de aanwezigheid van autochtone Belgen bevinden (Çolak et al., 2019).

Bijkomend onderzoek van Van Laer en Janssens (2011) richt zich op het fenomeen van discriminatie op de arbeidsmarkt bij etnische minderheidsgroepen. Deze vormen van discriminatie omvatten zowel expliciete als impliciete gedragingen gericht op het benadelen van minderheidsgroepen. Uit dit onderzoek blijkt dat deze groepen verschillende vormen van discriminatie ervaren op basis van vier determinanten: hun lage status, het gevoel behandeld te worden als een vertegenwoordiger van een etnische minderheidsgroep, hun verschillen die worden beschouwd als problematisch en het in stand

houden van de ongelijke status-quo. Bovendien ervaren etnische minderheidsgroepen dat ze anders behandeld worden, als buitenstaanders worden beschouwd en dat structurele ongelijkheid in de maatschappij toeneemt. Verder hebben ze het gevoel dat er soms niet wordt ingegrepen bij discriminerende situaties omdat de dominante groep dergelijke situaties niet als discriminerend beschouwt. Hierdoor voelen etnische minderheden zich niet erkend en ervaren ze diverse gevolgen op de arbeidsmarkt vanwege de ongelijke structurele machtsverhoudingen in België (Van Laer & Janssens, 2011).

Aanvullend onderzoek van Gholami (2021) werpt licht op de lage prestaties van moslims binnen het hoger onderwijs in het Verenigd Koninkrijk, waar zij tevens de minst vertegenwoordigde groep vormen. Deze bevindingen worden toegeschreven aan concepten van racisme en islamofobie, die resulteren in talrijke negatieve gevolgen op het gebied van onderwijs voor moslims. Moslimstudenten ervaren niet alleen raciale discriminatie, maar ook een religieus nadeel, waarbij hun spirituele identiteit als het ware wordt bespot en geridiculiseerd binnen de onderwijscontext, wat leidt tot een negatieve ondervinding. Bovendien benadrukt dit onderzoek de nauwe verwevenheid tussen racisme en islamofobie, wat zelfs heeft geleid tot het voortvloeien van de term 'anti-moslimracisme'. Uit onderzoek blijkt dat in het Verenigd Koninkrijk moslims eerst werden gecategoriseerd als 'zwart', vervolgens als 'Aziatisch', daarna als 'Pakistaans' of 'Bangladeshi', en uiteindelijk als 'moslim' (Alexander, 2017; Gholami, 2021). Dit illustreert de evolutie van raciale en religieuze etikettering en de voortdurende marginalisatie van moslimgemeenschappen binnen de Britse context. Hetzelfde onderzoek benadrukt dat het secularisme een dominante invloed uitoefent binnen het hoger onderwijs, waarbij religie wordt geproblematiseerd en gemarginaliseerd, ten koste van de islam en de moslims. Hoewel andere religieuze groepen, zoals joden en christenen, beter presteren, blijven moslims achter in academische prestaties binnen deze instellingen. Het is van belang te merken dat de meest succesvolle religieuze groepen voornamelijk wit zijn, terwijl moslims vaak behoren tot niet-witte minderheidsgroepen (Gholami, 2021). Hieruit blijkt dat ras sterk geassocieerd wordt met het moslim-zijn in westerse contexten, waarbij moslims vaak geïdentificeerd worden met een bruine of zwarte huidskleur. Aanvullend onderzoek van Moosavi (2015) bevestigt dit, waarbij witte islamitische bekeerlingen uit witte dominante groepen vaak ook worden gepercipieerd als bruin of zwart, en het privilege van wit-zijn hen feitelijk wordt ontzegd vanwege dit gedeelde gedachtegoed in westerse samenlevingen. Hierdoor leidt islamofobie ertoe dat moslims worden gereduceerd tot louter één identiteit, namelijk hun moslimidentiteit, en wordt hun etnische identiteit als het ware gedegradeerd.

Echter tonen onderzoeken aan dat het fenomeen van racialisatie zich voordoet bij moslimstudenten in het Westen (Alizai, 2021; De Nolf et al., 2021; Selod et al., 2013). Onderzoek van De Nolf et al. (2021) toont aan dat de label van 'moslim' niet zozeer gebaseerd is op specifieke religieuze aspecten of kentekens, maar eerder wordt geassocieerd met uiterlijke kenmerken zoals taal en kledij. Deze bevindingen wijzen op een fenomeen van racialisering van de islam, waarbij de identificatie als moslim meer gebaseerd is op culturele en visuele attributen dan louter religieuze praktijken (De Nolf et al., 2021). Onderzoek van Selod et al. (2013) bevestigt dat moslims in westerse samenlevingen vaak worden geracialiseerd op basis van zowel hun religie als etniciteit, resulterend in verschillende vormen van discriminatie en marginalisatie. Dit fenomeen impliceert dat de identiteit van moslims frequent wordt geïnterpreteerd in termen van ras, waarbij culturele en religieuze kenmerken worden samengevoegd en resulteren in diverse raciale vooroordelen en structurele ongelijkheden gebaseerd op hun religieuze en etnische achtergrond. Additioneel onderzoek uitgevoerd door Alizai (2021) belicht het fenomeen van racialisering dat ervaren wordt door moslimstudenten op universiteiten. Hierbij wordt racialisering beschouwd als een ideologisch proces, waarbij nieuwe raciale betekenissen worden toegekend aan diverse etnische groepen in het Westen, wat resulteert in uitsluitingspraktijken en het rechtvaardigen van racistische ideologieën.

Bovendien toont een studie uitgevoerd door Abdelgadir en Fouka (2020) aan dat het hoofddoekenverbod in Frankrijk, geïmplementeerd in 2004, aanzienlijke gevolgen had voor moslimvrouwen ouder dan 16 jaar in het onderwijs die ervoor kozen om de hoofddoek te dragen. Deze doelgroep scoorde significant lager op het gebied van secundair onderwijs in vergelijking met niet-moslims, wat leidde tot een verhoogd risico op het niet voltooien van de school of een verlengde duur om hun diploma te behalen (Abdelgadir & Fouka, 2020). Ook moslimvrouwen in educatieve onderwijsinstellingen worden geconfronteerd met diverse vormen van discriminatie in westerse samenlevingen (Yaghi & Ryan, 2022). Deze vormen van discriminatie dragen bij aan anti-moslimvooroordelen en resulteren in een gevoel van vervreemding onder moslims of zich niet thuis voelen binnen academische instellingen. Dit gevoel van vervreemding wordt verder versterkt door de beperkte inclusie van islamitische docenten of auteurs in de curricula van hogeronderwijsinstellingen en deze nauwelijks opgenomen worden. Dit laatste draagt bij aan het gevoel van er niet bij te horen en het idee dat de leerbehoeften niet worden erkend (Gholami, 2021).

1.3.2. Hoofddoekenverbod in België in de context van onderwijs

Het verschijnen van de hoofddoek in Belgische scholen in het jaar 1989 heeft aanleiding gegeven tot veel ophef en voortdurende discussie, met de vraag hoe de islam en moslims een plaats kunnen hebben in de Belgische samenleving. Deze discussie heeft sinds de tragische gebeurtenissen op 22 maart 2016 in België aanzienlijk aan kracht gewonnen. Uit onderzoek van Torrekens (2022) blijkt dat velen angst ervaren ten opzichte van moslims in België en de moslimgemeenschappen als een bedreiging zien voor de Belgische identiteit. Echter hebben moslims in België vaak weinig tot geen gelegenheid om hun mening te uiten en wordt er voornamelijk over hen gesproken in plaats van met hen (Torrekens, 2022).

Uit onderzoek naar het hoofddoekenverbod in West-Europese landen, in het bijzonder België, is gebleken dat elk land het neutraliteitsprincipe op zijn eigen manier invoert binnen het onderwijs (Azabar, 2021; Bahçecik, 2020). Zo geldt in België een hoofddoekenverbod voor scholieren binnen de GO!-scholen en gebruiken de meeste Katholieke scholen dit verbod ook (Azabar, 2021; Bahçecik, 2020). Verschillende studies bevestigen dat landen in West-Europa degelijk een voorstander zijn van een hoofddoekenverbod (Abdelgadir & Fouka, 2020; Van der Noll, 2010). Zoals eerder vermeld, wordt het hoofddoekenverbod ondersteund door de publieke perceptie die de islam als een 'gewelddadige' godsdienst beschouwt. Deze perceptie heeft derhalve ook geleid tot de implementatie van het verbod binnen het onderwijsdomein (Van der Noll, 2010). Dit houdt in dat het neutraliteitsprincipe, dat sterk aanwezig is in Vlaanderen, de kansen om de hoofddoek te dragen ook op het werkveld ontnemt. Echter, is er geen sprake van een invulling van de term 'neutraliteit' in België zoals het geval bij Frankrijk en het Verenigd Koninkrijk. Zoals eerder vermeld hanteert Frankrijk een exclusieve neutraliteit, waar religieuze symbolen niet zichtbaar mogen zijn in publieke sferen, en is het voor iedereen verboden om een hoofddoek te dragen op schoolterreinen, waar niet alleen sommige moslimstudenten en moslimleerkrachten hierbij moeilijkheden ervaren, maar ook moslimmoeders die de hijab dragen (Bahçecik, 2020). Daarentegen gebruikt het Verenigd Koninkrijk een inclusieve neutraliteit, waar religieuze symbolen wel zichtbaar mogen zijn en men neutraal blijft op vlak van mening (Abdelgadir & Fouka, 2020; Van der Noll, 2010). Bovendien geldt er in Zwitserland vooral een hoofddoekenverbod voor leerkrachten en niet voor studenten (Bahçecik, 2020).

Verder toont onderzoek aan dat het verbod op het dragen van de hoofddoek in België veel discussie heeft opgeroepen en nog steeds onderwerp van debat is (Benfquih et al., 2014; Van Raemdonck 2023). De Belgische Raad van State stelde een studie op naar het dragen van religieuze symbolen op scholen, gebaseerd op uitspraken met betrekking tot het hoofddoekenverbod. Opvallend is echter dat de Belgische Raad van State het verbod op scholen als discriminerend heeft bestempeld, omdat deze indruist tegen het recht op godsdienstvrijheid en het recht op onderwijs. Desalniettemin blijkt uit onderzoek van Benfquih et al. (2014) dat de huidige toepassing van neutraliteit in GO!-scholen sterk

exclusief is en ook op hetzelfde moment in strijd is met de rechten van de mens. Ondanks de uitspraken van de Belgische Raad van State is er geen verandering opgetreden in secundaire scholen en blijft het hoofddoekenverbod als een extreem verbod gehandhaafd (Van Raemdonck, 2023). Daarnaast bevestigt onderzoek van Brems (2020) dat in de meeste lagere en middelbare scholen in België een hoofddoekenverbod geldt voor zowel leerlingen als leerkrachten. Dit onderzoek toont aan dat het verbod een vorm van indirecte discriminatie is op grond van gender en religie, waardoor voornamelijk moslimvrouwen en -meisjes worden getroffen. Daarnaast draagt het hoofddoekendebat bij aan een negatief beeld van deze groep en versterkt het de islamofobie in België (Brems, 2020; Van de Graaf, 2021). Een andere reden die wordt aangevoerd voor het integreren van het hoofddoekenverbod is de bescherming van personen die zich onderdrukt voelen door dragers van de hijab. In het jaar 2014 oordeelde de Belgische Raad van State echter dat het verbod op de hoofddoek een belemmering zou kunnen vormen voor het recht op godsdienstvrijheid en dat de redenen voor dit verbod in feite hypothetisch waren (Brems, 2020).

2. Methodologie

Dit gedeelte biedt een gedetailleerde verkenning van de methodologie die wordt toegepast in het kader van deze masterproef. Hierbij is gekozen voor een gemengde methodenbenadering om de onderzoeksvraag en deelvragen op een zo grondig manier te kunnen beantwoorden. Allereerst zullen de onderzoeksvragen van deze masterproef worden toegelicht, gevolgd door een uitgebreide bespreking van de keuze voor de gemengde methoden die deze beantwoording mogelijk maakt. Vervolgens wordt het conceptueel kader van dit onderzoek belicht, waarna wordt afgesloten met een toelichting op de positionering van de auteur binnen dit onderzoek.

2.1. Onderzoeksvragen

Het bovenstaand literatuuroverzicht illustreert een omvangrijk onderzoeksdomein met betrekking tot concepten als islamofobie en de plaats van de hoofddoek binnen de westerse samenleving. Desondanks zijn er hiaten te identificeren, met name de ondervertegenwoordiging van specifieke doelgroepen, zoals moslimvrouwen met een hijab, binnen de Vlaamse onderwijscontext. Bovendien werd er meestal over deze doelgroep gesproken in plaats van met hen, wat een gebrek aan diepgaand begrip en inzicht kan veroorzaken. Om deze hiaten te adresseren, heb ik ervoor gekozen om mij te verdiepen in de ervaringen van moslimvrouwen met de hoofddoek in de lerarenopleiding op Vlaamse hogescholen, door met hen in gesprek te gaan.

Het primaire doel van deze masterproef is om de stemmen van deze moslimvrouwen te laten weerklinken en middels diepgaande gesprekken met hen te onderzoeken of zij al dan niet discriminatie hebben ervaren in het kader van het leraarschap. Specifiek richt dit onderzoek zich op de volgende onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen:

OV: *“Hoe ervaren moslimvrouwen met een hijab al dan niet vormen van discriminatie binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs in Vlaanderen in relatie tot hun academische loopbaan en latere loopbaankansen?”*

- **Deelvraag 1:** *Waar ervaren moslimvrouwen in de educatieve bachelor secundair onderwijs vormen van discriminatie door het dragen van de hijab in Vlaanderen?*
- **Deelvraag 2:** *In welke mate gaan moslimvrouwen met een hijab om met vormen van discriminatie binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs?*
- **Deelvraag 3:** *In hoeverre beïnvloedt de hoofddoekenkwestie het mentaal welzijn van moslima's met een hijab binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs?*
- **Deelvraag 4:** *Hoe integreren moslimvrouwen met een hijab binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs de vormen van discriminatie die zij gedurende hun academische loopbaan hebben meegemaakt in hun identiteit en ethisch denkwerk?*

2.2. Methoden

Het volgende hoofdstuk zal zich richten op de gebruikte onderzoeksmethoden en zal nader de procedures beschrijven die zijn gevolgd tijdens het onderzoek. Voor deze masterproef werden 28 participanten bevestigd en werd er gekozen voor een gemengde methodenbenadering, waarbij de onderzoeker gegevens verzamelt, analyseert en conclusies trekt met behulp van kwalitatieve

onderzoeksmethoden. Door het gebruik van meerdere kwalitatieve onderzoeksmethoden wordt beoogd een diepgaander begrip te verkrijgen van het onderzoeksprobleem (Given, 2008). Als eerst zal de keuze voor de onderzoeksmethoden worden toegelicht, gevolgd door een korte voorstelling van de participanten. Vervolgens zal de analyse van deze data worden toegelicht.

2.2.1. Methode 1: focusgroepen

De eerste toegepaste methode betreft het gebruik van focusgroepen. Ik ben van mening dat deze benadering één van de beste onderzoeksmethoden is om een antwoord te formuleren op mijn onderzoeksvraag. Dit komt doordat de participanten de gelegenheid hebben om hun ervaringen te delen in een veilige en vertrouwelijke omgeving (Munday, 2014). Bovendien zal ik zelf aanwezig zijn tijdens deze interacties, waardoor ik direct kan observeren hoe de participanten reageren en hoe zij onderling en met mij interageren. Op deze manier kan ik niet alleen inspelen op non-verbale signalen, maar ook diepgaande gesprekken voeren en gebruikmaken van probes³ om een dieper inzicht te verkrijgen (Munday, 2014).

In dit onderzoek zijn drie focusgroepen gehouden, waarbij elke groep bestond uit zes participanten. Eén van deze focusgroepen werd online uitgevoerd via de Teams-applicatie, omwille van de complexe uurroosters van de participanten. De participanten werden specifiek geselecteerd uit de Arteveldehogeschool en dienden te voldoen aan bepaalde criteria, namelijk het dragen van de hoofddoek en het volgen van een educatieve bachelor secundair onderwijs aan de Arteveldehogeschool. Deze selectiecriteria werden gehanteerd met als doel zo specifiek mogelijke ervaringen van de participanten te verkrijgen en eveneens een homogene groep samen te stellen (Munday, 2014). Dit benadrukt niet alleen het belang van concrete ervaringen van de participanten, maar zorgt er ook voor dat de participanten zich in een vertrouwde omgeving bevinden tijdens de focusgroepen, aangezien deze plaatsvonden aan de campus waar zij hun opleiding volgen en in het gezelschap van hun medestudenten. Bovendien is het relevant om op te merken dat alle participanten die deelnamen aan de focusgroepen de hoofddoek dragen, reeds een vorm van stage hebben doorlopen en gezamenlijk het vak islamitische godsdienst volgen aan de Arteveldehogeschool. Deze gemeenschappelijke achtergrond heeft waardevolle inzichten geschonken in hun ervaringen met betrekking tot het onderwerp van dit onderzoek. Het is echter van belang om te benadrukken dat één van de participanten aan de focusgroepen zowel de opleiding educatieve bachelor secundair onderwijs als de educatieve bachelor lager onderwijs volgt op basis van een speciaal traject. Bovendien volgt zij specifieke cursussen voor het vak islamitische godsdienst binnen het kader van de lerarenopleiding voor het secundair onderwijs.

In totaal waren 18 participanten bereid om deel te nemen aan de drie focusgroepen. De werving van de participanten werd mogelijk gemaakt via een Google-formulier, waarbij studenten aan de Arteveldehogeschool de kans kregen om zich vrijwillig in te schrijven voor de focusgroepen. Als onderzoeker heb ik persoonlijk de campus bezocht om mijn masterproef toe te lichten en het inschrijvingsformulier te bezorgen aan de potentiële participanten. Uit de inschrijvingen bleek dat voornamelijk eerstejaarsstudenten zich hadden aangemeld, waarbij zij aangaven dat ze heel graag hun ervaringen wilden delen. Als gevolg hiervan werden twee focusgroepen gehouden met eerstejaarsstudenten en een derde focusgroep met zowel tweede- als derdejaarsstudenten. Zoals eerder vermeld, werden de focusgroepen gehouden op de campus waar ze de opleiding volgen, waarbij een lokaal werd gereserveerd en de studenten in een cirkel konden plaatsnemen voor de focusgroep.

³ De onderzoeker gebruikt verschillende technieken of signalen met als doel een dieper inzicht te verkrijgen van de uitspraken van de participanten zoals proactief doorvragen of bevestigend knikken (Munday, 2014).

De focusgroepen werden gebaseerd op semigestructureerde interviews, waarbij een interviewleidraad vooraf werd opgesteld om mijn belangrijkste vragen zorgvuldig te stellen. Dit biedt echter ook ruimte voor aanvullingen en opmerkingen van de participanten zelf en kunnen uiteraard uitwijken tijdens het gesprek (Edwards & Holland, 2013; Munday, 2014). Hoewel de hoofdvragen vaststonden, was er een zekere vrijheid om de bijvragen aan te passen naargelang de situatie en om dieper in te gaan op de reacties van de participanten. Het was van essentieel belang dat tijdens de focusgroep de participanten centraal stonden en dat de onderzoeker voornamelijk luisterde naar hun gedeelde ervaringen. Elke focusgroep duurde ongeveer anderhalf uur tot twee uur lang, waarbij de participanten hun ervaringen met elkaar deelden. Onderzoek suggereert dat de optimale duur voor een focusgroep doorgaans tussen anderhalf en twee uur ligt (Edwards & Holland, 2013). Voorafgaand aan elke focusgroep werd een 'informed consent' gedeeld met de participanten, waarin zij hun akkoord moesten geven voor deelname aan de focusgroep en waarin er verzekerd werd dat de gegeven informatie confidentieel zou worden behandeld (Bell, 2014).

2.2.2. Methode 2: diepte-interviews

Een tweede toegepaste kwalitatieve onderzoeksmethode was het gebruik van individuele diepte-interviews, waarbij tien participanten in totaal werden geïnterviewd. Het doel van deze methode was om de participanten de kans te geven hun eigen ervaringen te delen in een vertrouwelijke setting, zonder de aanwezigheid van andere personen, zodat zij zich op hun gemak konden voelen. Hierdoor kon het onderzoek worden verrijkt met diepgaande informatie, ook wel 'thick information', en werden diverse ervaringen belicht (Edwards & Holland, 2013). De interviews werden gehouden met vijf studenten van de Arteveldehogeschool (inclusief afstandsonderwijs), twee studenten van de Odisee campus Brussel en drie alumni-studenten die in het jaar 2022 de educatieve bachelor secundair onderwijs hebben afgerond aan de Arteveldehogeschool.

Zoals bij de focusgroepen werden de diepte-interviews uitgevoerd op basis van semigestructureerde interviews, waarbij de participanten de vrijheid kregen om aanvullende informatie toe te voegen. De flexibiliteit tijdens het proces van dataverzameling is een cruciaal kenmerk van kwalitatieve interviews (Edwards & Holland, 2013). De geïnterviewden waren moslimvrouwen die de hijab dragen en de educatieve bachelor secundair onderwijs volgen of hebben gevolgd. Voorafgaand aan elk interview ontvingen de participanten ook een 'informed consent' waarin zij hun toestemming moesten geven voor deelname aan het onderzoek alsook het doel van hun deelname werd toegelicht. Hierin werd opnieuw benadrukt dat alle verkregen informatie confidentieel zou worden behandeld (Bell, 2014).

2.3. Conceptueel kader

In mijn literatuuroverzicht komt een cruciaal concept naar voren, namelijk het concept van neutraliteit in het onderwijs, ook wel bekend als het neutraliteitsprincipe (Azabar, 2021; Brems, 2020; Korteweg, & Yurdakul, 2021; Van der Noll, 2010). De bevindingen van verschillende auteurs wijzen op het juridisch kader waarbinnen dit concept opereert, waardoor het een centrale rol speelt in de context van diverse West-Europese landen die in mijn probleemstelling zijn belicht (Azabar, 2021; Brems, E., 2020; Korteweg & Yurdakul, 2021; Van der Noll, 2010). Naast het neutraliteitsprincipe richt mijn onderzoek zich ook op het concept van islamofobie en diens impact op het leven van moslimvrouwen die een hijab dragen in westerse samenlevingen. Bovendien wordt binnen dit onderzoek het concept van 'gendered islamophobia' uiteengezet, zoals beschreven door Zine (2006). Dit concept belicht de complexiteit waarbij moslimvrouwen geconfronteerd worden met een dubbele vorm van onderdrukking – islamofobie en racisme – wat resulteert in verschillende racialiseringsprocessen. Tevens wordt de hijab beschouwd als een maatschappelijke problematiek, waarbij verschillende westerse landen hebben bijgedragen aan stereotype denkbeelden ervan. Tot slot omvat mijn onderzoek ook het concept van Intersectionality Theory, waarbij ik tracht aan te tonen dat naast de

moslimidentiteit ook andere identiteitsfactoren bijdragen aan de versterking van discriminatie jegens moslimvrouwen met een hijab, met name binnen het onderwijsdomein (Çolak et al., 2020). Hierbij wordt de aandacht gevestigd op het fenomeen waarbij moslimvrouwen die een hoofddoek dragen reeds worden geconfronteerd met discriminatie binnen bepaalde maatschappelijke domeinen vanwege hun religieuze overtuiging en migratieachtergrond, wat resulteert in een vorm van racialisering. Dit impliceert dat deze specifieke groep individuen zowel te maken krijgt met discriminatie op basis van hun religieuze identiteit als op basis van hun etniciteit (Lucchini, 2012; Nouwen en Clycq, 2016; Van Praag, 2019). Bovendien bevestigt onderzoek deze vormen van discriminatie verergert naarmate moslimvrouwen ervoor kiezen om de hoofddoek te dragen (Çolak et al., 2020).

2.4. Positionaliteit

Onderzoek van Haraway (1988) toont aan dat wetenschappelijke kennis als het ware gevormd wordt door de eigen geleefde ervaringen of 'lived-experiences' en deze gedefinieerd worden als 'situated knowledges'. Deze situeren zich binnen specifieke sociale en historische contexten en hebben altijd een invloed op de kennis die men produceert.

Zo ben ik zelf een moslima met een migratieachtergrond, een voormalige studente binnen de educatieve bachelor secundair onderwijs en een drager van de hoofddoek. Een kritische blik op mijn eigen positie en reflexiviteit binnen mijn onderzoek is van essentieel belang. Het is noodzakelijk dat ik mij bewust ben van de mogelijke invloed die mijn persoonlijke achtergrond kan hebben op mijn onderzoek, gezien mijn eigen geleefde ervaringen met dit onderwerp. Ik erken daarbij de impact van mijn identiteit en ervaringen op mijn onderzoeksproces en tracht daarom een bewuste en kritische benadering te hanteren. Ik ben ervan overtuigd dat mijn gekozen onderzoeksmethoden een diepgaand inzicht hebben verschaft, gezien er een vertrouwensband is ontstaan tussen mij als onderzoeker en de participanten, vanwege de gedeelde ervaringen die wij delen. Dit resulteert in een rijk verhaal dat verschillende percepties belicht en een dieper begrip biedt van de onderzochte kwesties.

Bovendien zal mijn onderzoek vanuit een fenomenologische onderzoeksbenadering vertrekken alsook vanuit een interpretivistisch epistemologisch kader. Deze benadering richt zich specifiek op de ervaringen van mijn participanten met betrekking tot discriminatie en erkent dat deze ervaringen op diverse manieren geïnterpreteerd kunnen worden. In lijn hiermee bevestigt onderzoek van Ponterotto (2005) dat een onderzoeksmethode zoals focusgroepen en diepte-interviews gelinkt wordt met een kwalitatief onderzoek binnen het paradigma constructivisme of interpretivisme. Dit houdt in dat mijn onderzoek zich richt op het erkennen van meervoudige, geconstrueerde realiteiten die elk beïnvloed wordt door de context van de situatie en voor elk individu uniek is.

Eveneens is het van belang dat de interactie tussen onderzoeker en participant een cruciale rol inneemt doorheen het onderzoeksproces, waarbij wederzijds vertrouwen van essentieel belang is. In tegenstelling tot een positivistisch kader kan de onderzoeker zijn eigen geleefde ervaringen of veronderstellingen niet volledig loslaten, maar dient deze bewust te erkennen en gebruik te maken van 'bracketing' (het tussen haakjes plaatsen) gedurende het onderzoek, zoals beschreven door Fischer (2009) en Ponterotto (2005). Daarbovenop is het van belang om inductief te werk te gaan en data te verzamelen via de participanten zelf (Ponterotto, 2005).

Het concept van subjectivisme speelt een belangrijke rol in de positionering van de onderzoeker en het is van belang dat de onderzoeker zich hier bewust van is om hiermee adequaat om te gaan gedurende het gehele onderzoeksproces. Daarnaast hanteer ik ook het concept van 'emic' doorheen mijn onderzoek, waarbij ik tracht mij als onderzoeker in te leven in de perspectieven van mijn participanten (Ponterotto, 2005). Hoewel het streven naar deze empathische benadering vanuit het perspectief van de participanten mogelijk is, besef ik tevens dat het onmogelijk is om de volledige ervaring van een ander individu te vatten, en dien ik daarom hun perspectieven met gelijke waardering te evalueren. Bovendien ben ik van plan om mijn eigen positie als onderzoeker en mijn handelingen

kritisch te bevragen. Het is van essentieel belang om bewust te zijn van de invloed van mijn eigen positie binnen het onderzoek en hoe dit het onderzoeksproces al dan niet kan beïnvloeden.

Tot slot wil ik in dit gedeelte graag nog mijn persoonlijke benadering toelichten. Hierbij omarmt mijn benadering het concept van inclusieve neutraliteit, waarbij ik betoog dat het recht op godsdienstvrijheid nauw moet aansluiten bij deze interpretatie van de term. In een multiculturele samenleving mogen geen belemmeringen worden opgelegd aan moslimvrouwen die ervoor kiezen een hijab te dragen en die streven naar een positie op de arbeidsmarkt, met name als leerkracht binnen het Vlaams onderwijs. Dit standpunt steunt op het betoog van Brems (2020), dat aantoont dat het verbod op het dragen van hoofddoeken een vorm van indirecte discriminatie vormt op basis van gender en religie. Tevens onderstreep ik het standpunt van Van de Graaf (2021), waarin wordt aangetoond dat dergelijke verboden een negatieve stigmatisering van hoofddoekdragers in de hand werken en de islamofobie doen toenemen (Bracke, 2021; Fadil et al., 2021; Van Raemdonck, 2023). Deze vormen van discriminatie hebben niet alleen invloed op de loopbaankansen en schooltrajecten van moslimvrouwen met een hijab, maar hebben ook een merkbare impact op hun mentaal welzijn, zoals eerder besproken in het literatuuroverzicht (Abdelgadir en Fouka, 2020; De Nolf et al., 2021; Laxer et al., 2022; Stevenson, 2018).

3. Resultaten

In het volgende deel wordt de methodologie van de data-analyse uiteengezet. Dit is gericht op de resultaten verkregen uit de diepte-interviews en focusgroepen. De data-analyse is uitgevoerd middels een gedegen thematische analyse, waar betekenisverlening centraal staat en wat heeft geresulteerd in de identificatie van zes overkoepelende thema's die voortvloeien uit de verzamelde data (Braun & Clarke, 2022; Castleberry & Nolen, 2018). Een thematische analyse dient niet alleen als een samenvatting van de uitspraken van de participanten, maar heeft als doel het interpreteren en onderbouwen van de resultaten mogelijk te maken (Braun & Clarke, 2022; Castleberry & Nolen, 2018). Bovendien onthult de analyse dat de participanten in sterke mate beïnvloed worden door de verschillende vormen van discriminatie binnen de context van hun lerarenopleiding. Deze thema's zullen nader worden toegelicht aan de hand van een synthese van de bevindingen en ondersteunende citaten uit de verzamelde data.

3.1. Islamleerkracht als stabiliserende factor in de loopbaanontwikkeling voor moslima's met een hijab

Een aanzienlijk aantal van de participanten (26 van de 28) binnen dit onderzoek heeft ervoor gekozen om het vak islamitische godsdienst als onderdeel van hun curriculum in de lerarenopleiding te volgen. Opmerkelijk was de vaststelling dat de meerderheid van hen deze keuze bewust heeft gemaakt met als doel een professionele carrière na te streven, waarbij ze de hoofddoek kunnen dragen. Ondanks dat sommige participanten reeds over andere diploma's beschikten, kozen zij er toch voor om een aanvullende opleiding te volgen, met name de lerarenopleiding voor het vak islamitische godsdienst.

“Ik heb hiervoor al een andere opleiding gedaan. Ik heb eigenlijk Nederlands, Duits en Turks gestudeerd. Dus ik heb hiervoor ook al een opleiding gedaan. Dus ik ben eigenlijk al leerkracht en ik wou graag islam erbij nemen. Eigenlijk omwille van het hoofddoekenverbod. (...) Ik had wel zoiets in mijn hoofd van je moet echt een zekerheid hebben, dus pak zeker en vast islam er ook bij zodat je zeker met een hoofddoek ook les kan geven. Natuurlijk ook om mezelf te ontwikkelen en ook mijn kennis te delen met de leerlingen, maar mijn hoofddoek speelt zeker een belangrijke rol.” (Tasniem)

Dit streven naar bijkomende kwalificaties werd gemotiveerd door de wens om werkzekerheid te verwerven en om de mogelijkheid te verkrijgen om met de hoofddoek voor de klas te kunnen staan. Het is opmerkelijk dat de participanten de aanwezigheid van de hoofddoek actief hebben betrokken bij hun keuze voor de lerarenopleiding, met het oog op hun toekomstige professionele praktijk.

“Daarom neem ik het erbij, voor de zekerheid. Omdat ik nog twijfel voor lager onderwijs. Als je dan een diploma islamitische godsdienst hebt, mag je als islamjuf wel altijd je hoofddoek ophouden. Dus ik dacht, als ik later echt niets vind, heb ik dat in mijn zak.” (Yasmine)

Tasniem en Yasmine manifesteren, ondanks hun vooropleiding, de behoefte aan een aanvullend anker of een gevoel van zekerheid met betrekking tot hun toekomstige loopbaan als moslima met een hijab. Ze erkennen bewust dat het dragen van een hoofddoek mogelijk een obstakel zou kunnen vormen binnen hun professioneel traject en besluiten daarom een aanvullende educatieve opleiding te volgen, met name om islamleerkracht te worden.

“Ik ben eigenlijk van opleiding economist en ik heb in 2017 een lerarendiploma behaald, leraar secundair onderwijs. Maar omwille van het feit dat ik hoofddoek draag...Alé... werd ik in geen enkele school geaccepteerd als leraar secundair onderwijs. Ze vroegen mij om mijn hoofddoek uit te doen of zo'n dun bandje te dragen, maar mijn hoofddoek is een deel van mijn identiteit. Vandaar dacht ik van nee, ik ga gewoon bij mijn vorige werkgever blijven. Dus ik kon niet switchen naar het onderwijs omdat ik mijn

hoofddoek niet mag houden. Dus ik kon mijn volledige identiteit niet kunnen behouden. Dat was voor mij dus geen optie om de overgang te maken naar het onderwijs. Wel, nu, de voorbije twee, drie jaar dacht ik van... Misschien kan ik als leerkracht islam in het onderwijs terechtkomen. (...) In het onderwijs kan ik enkel mijn hoofddoek dragen als ik leerkracht islam ben.” (Gul)

De uitspraak van Gul benadrukt dat zij als het ware bijna gedwongen was om de lerarenopleiding voor het vak islamitische godsdienst te volgen, nadat zij geconfronteerd werd met afwijzingen bij sollicitaties voor een positie als economiedocent. Dit illustreert dat voor moslimvrouwen met een hoofddoek de enige beschikbare route om als leerkracht te fungeren de functie van een islamleerkracht is.

3.2. Preventieve houding betreffende het dragen van de hijab binnen de lerarenopleiding

De participanten benadrukken hun weloverwogen keuze voor de lerarenopleiding aan de Arteveldehogeschool Gent of de Odisee hogeschool campus Brussel. Het overgrote deel van de participanten geeft aan actief op zoek te zijn geweest naar onderwijsinstellingen die een ondersteunende omgeving bieden voor het dragen van de hijab, waar zij met een gerust hart hun opleiding kunnen starten.

“Ik heb al van andere vriendinnen gehoord dat ze hier [Arteveldehogeschool] opletten met hoofddoekvriendelijke scholen. Bij het bekijken van... stagescholen enz. Dus ik dacht, de kans is groter dat ik een hoofddoekvriendelijke stageplek ga hebben. Dus daarom ben ik naar hier gekomen.” (Aicha)

Opmerkelijk is dat de participanten bij de selectie van de hogeschool specifiek hebben gelet op de mate waarin de hijab gerespecteerd wordt zowel op de hogeschool zelf als bij de curriculum-gebonden activiteiten binnen de lerarenopleiding. Dit toont aan dat de participanten een preventieve houding hebben ten opzichte van de hijab als een strategie om mogelijke problemen binnen deze context te vermijden.

“Ik heb dus gekozen voor Odisee, omdat je in Erasmus je stagescholen niet mocht kiezen. En dat je daar sowieso je hoofddoek moest uitdoen. Maar wat ze dan tegen mij zeiden, is dat als je naar Odisee gaat, dan moet je je hoofddoek niet uitdoen, want daar kun je je stagescholen wel kiezen.” (Anissa)

Niettemin geven vele participanten aan dat, ondanks hun zorgvuldige en selectieve keuze van een onderwijsinstelling, zij toch een extra preventieve stap hebben ondernomen om zekerheid van het dragen van de hoofddoek gedurende hun gehele opleiding te waarborgen. De participanten benadrukken dat zij zich bewust waren van de potentiële uitdagingen tijdens het onderdeel ‘stage’. Om deze reden hebben de meesten van hen voor aanvang van de opleiding e-mails gestuurd naar de stagecoördinatoren, met het verzoek om verzekerd te zijn van een stageschool waar zij de hoofddoek kunnen dragen. Het blijft opmerkelijk dat de participanten zich bijna genooddaakt voelen om verdere proactieve maatregelen te nemen om hun eigen zekerheid te waarborgen.

“Ja, direct sowieso heb ik nooit niet willen werken zonder. Dus ja, dat moest ik sowieso... Je moest er een tweede vak bij nemen. Maar ja... Je weet dan op voorhand van die stage, dat gaat een probleem zijn. Ik heb dat toen ook op voorhand gevraagd, ook op mail. En dan zeiden ze van, ja, dat is een probleem, maar meestal komt dat wel in orde. En ik zeg: wat als het niet in orde komt? Dus ik wou het echt op voorhand weten, want ja... ik ga niet instappen in een traject om dan halverwege te moeten zeggen van, ah nee, je kunt niet verder. Dus ja, dat was wel een moeilijke, ja. Maar ja, ik wist dat op voorhand, hè.” (Khadija)

“Ik had dat anders aangepakt. Voordat het academiejaar begon, in september, had ik een mail gestuurd naar de verantwoordelijke van de stages. Stagecoördinatie. Ik had gezegd, hallo, ik ben Yasmine, ik begin dit jaar aan de opleiding met een hoofddoek en ik vroeg mij af of jullie rekening konden houden met mijn hoofddoek. Dus ik wou dat wel laten weten.” (Yasmine)

3.3. Vooropgestelde scenario's en eerdere ervaringen helpen vormgeven aan ethische en praktische besluitvormingen

Binnen dit thema richt ik me op het concept van ethische en praktische besluitvormingen van de participanten die zijn geïnterviewd. Een opvallend aspect binnen dit thema is de tweeledige benadering die de participanten hanteren met betrekking tot het behouden of uitdoen van de hijab tijdens hun opleidingstraject. Enerzijds heeft bijna de helft van de participanten ervoor gekozen om de hoofddoek uit te doen tijdens hun stages om hun diploma te kunnen behalen (strategie 1), terwijl anderzijds het merendeel ervoor heeft gekozen om deze niet uit te doen en weerstand te bieden om het dragen van de hoofddoek te behouden (strategie 2). In dit onderdeel analyseer ik met name de vooraf opgestelde scenario's die zij voor aanvang van de opleiding hebben gevormd, gebaseerd op eerdere ervaringen, die uiteindelijk hebben bijgedragen aan de vorming van hun beslissingen met betrekking tot het dragen van de hoofddoek binnen de lerarenopleiding. De participanten tonen een opvallende aandacht voor verschillende scenario's met als doel toekomstige conflicten omtrent de hoofddoek te voorkomen.

3.3.1. Strategie 1: zich onderwerpen

Zoals eerder aangegeven, heeft bijna de helft van de participanten ervoor gekozen om tijdens de stages de hoofddoek uit te doen. Zij beschouwden dit als een onaangename maar noodzakelijke stap om hun diploma te kunnen behalen, en zagen het als een vorm van gedwongen conformiteit. Deze participanten vertonen een gevoel van machteloosheid en onderwerping, aangezien zij zich bewust zijn van de uitdagingen die gepaard gaan met het vinden van een stageschool die het dragen van een hoofddoek toestaat.

“Omdat ze tegen mij zeiden, als je het niet uitdoet, dan kun je je droom als leerkracht vergeten. Dus dat is echt gewoon van, je hebt geen keuze, Anissa. Wil je verder studeren? Moet je het uitdoen...” (Anissa)

“Je hebt bijna geen keuze, omdat er zo weinig aanbod is van scholen. Zelfs de rest met de hoofddoek vinden geen school. Je moet echt al blij zijn, dat zeggen onze docenten ook, je moet echt al blij zijn als je zelfs een stageschool hebt. Daarom doe ik het echt uit noodzaak eigenlijk”. (Selma)

Bovendien benadrukken zij de urgentie om hun diploma snel te behalen en het verlangen om deze korte periode van ongemak zo spoedig mogelijk achter zich te laten. Het gevoel van onmacht samen met eerdere ervaringen, zoals het uitdoen van de hoofddoek tijdens hun middelbareschooltijd, heeft bij bepaalde participanten hun hoop als het ware ontnomen.

“Mijn diploma hé simpelweg... Zoals ik al zei, ik ben wel met die ingesteldheid in die opleiding gegaan van ik ga het uitdoen. Dus ik had het geaccepteerd en ik zou er alles aan doen om mijn diploma te behalen. Ook, ja mocht mijn hoofddoek mij daarin belemmeren.” (Maysa)

3.3.2. Strategie 2: weerstand en verzet

Het merendeel van de participanten heeft nadrukkelijk aangegeven dat zij tijdens hun stages de hijab absoluut niet zouden uitdoen. Verschillende argumenten werden gebruikt om deze keuze te

rechtvaardigen, maar primair werd het argument van 'hijab als onderdeel van mijn identiteit' benadrukt. Deze participanten vertonen een vorm van weerstand en verzet, gesteund door eerdere ervaringen tijdens hun middelbare schoolloopbaan. Gedurende deze periode hebben velen onder hen verschillende incidenten meegemaakt waarbij zij werden geconfronteerd met de verplichting om hun hoofddoek uit te doen, en soms zelfs fysiek werd verwijderd door externe partijen. Deze gebeurtenissen hebben hun veerkracht aanzienlijk versterkt en getuigen van een hoge mate van vastberadenheid ten aanzien van het dragen van de hijab.

“Een docent van Arteveldehogeschool zei ook van ja kijk, je gaat het echt waarschijnlijk moeten afdoen of doe een band ofzo. Hij begon zijn voorstellen te doen, zeg maar door een bandana of ik weet niet wat allemaal. En dan zei ik van sorry, nee, voor mij is het echt, en dat zou een reden geweest zijn sowieso om niet op stage te gaan. Want ik zou dat nooit over mijn hart kunnen krijgen om dat af te doen.” (Myriem)

Bovendien hebben zij aangegeven bereid te zijn om de duur van de lerarenopleiding met een jaar of langer te verlengen indien dit hen in staat zou stellen een stageschool te vinden waar zij de hijab kunnen blijven dragen. Anderen hebben toegegeven dat zij de lerarenopleiding zelfs zouden overwegen stop te zetten indien zij gedwongen worden om de hijab verplicht uit te doen.

“Als de opleiding afwerken gelijk staat aan mijn hoofddoek afdoen, dan zou ik liever mijn opleiding gewoon stopzetten. Dan heb ik tenminste de credit en dan zou ik mijn stage moeten opnemen en dan kan ik dat ook gewoon ergens anders, op een ander moment opnemen en zo dan die stage afwerken. Maar nee, een hoofddoek afdoen, dat zit er niet in.” (Hatice)

“Dat gaat dan niet meer lukken. Nee, ik ga dat niet aanvaarden om dat te doen. Om mijn hoofddoek in de les alleen te houden en daarbuiten niet? Nee, dat gaat er niet in. Dat zou misschien het einde betekenen van mijn leerkracht-zijn, maar ik ga dat niet afdoen.” (Gul)

3.4. De mogelijke effecten op het mentaal welzijn van moslima's met een hijab

Een belangrijke factor die de participanten aankaarten tijdens de interviews en focusgesprekken was het effect op hun mentaal welzijn als gevolg van diverse vormen van discriminatie en onaangename ervaringen gedurende hun opleiding. Een centrale focus in deze discussies blijkt de hoofddoek te zijn, die een cruciale rol speelt in de beleving van de participanten en actief wordt betrokken bij elke keuze die zij maken. De participanten bevinden zich in een voortdurende staat van zelfreflectie waarin zij het dragen van de hoofddoek in vraag stellen en streven naar de nodige zekerheid om deze gedurende de volledige opleiding te kunnen behouden. Daarnaast ondervinden de studenten twee effecten die een aanzienlijke impact hebben op hun mentaal welzijn. Ten eerste worden ze geconfronteerd met het fenomeen van zich dubbel te moeten bewijzen in de lessen, waarbij ze door onaangename ervaringen binnen de hogeschoolcontext het gevoel hebben dat zij zich extra hard moeten inzetten om te slagen voor bepaalde vakken. Ten tweede ervaren ze een innerlijk conflict waarin ze geconfronteerd worden met de keuze tussen het behalen van hun diploma en het behouden van hun religieuze identiteit. Daarenboven demonstreren de participanten de noodzaak om elke beschikbare kans aan te grijpen om het dragen van de hoofddoek te handhaven, zelfs indien dit gepaard gaat met bijkomende inspanningen. Tevens ondervinden zij tijdens hun traject de impact van psychologische druk en stress, die van invloed is op hun mentaal welzijn. Deze bevindingen worden grondig besproken binnen dit thematisch kader.

3.4.1. Zich dubbel bewijzen

Eveneens buiten de context van de stage, ondervonden de participanten een neerwaartse trend in hun mentaal welzijn als gevolg van diverse interacties met medewerkers in de lerarenopleiding aan de hogeschool, waaronder specifiek bepaalde docenten. Bepaalde studenten beschreven een perceptie van oneerlijke behandeling, zowel vanwege het dragen van een hoofddoek als vanwege hun migratieachtergrond. Ze meldden een gebrek aan ondersteuning vanuit de instelling zelf, met uitzondering van de lectoren islamitische godsdienst, die door een aanzienlijk aantal participanten werden beschouwd als ware steunpilaren. Bepaalden rapporteerden een gevoel van ongemak op de hogeschool, waarbij ze aangaven dat dit gevoel gedeeltelijk werd versterkt door bepaalde uitspraken en gedragingen van docenten en medestudenten binnen de lerarenopleiding. Opmerkelijk was de vaststelling dat de participanten zich gedwongen voelden om zich dubbel zo hard te bewijzen in de lessen om te kunnen slagen. Dit ervaren zij als een vorm van automatisme, hoewel ze dit niet wensen te doen, voelen ze zich toch verplicht tot een verhoogde inzet bij docenten bij wie ze zich niet comfortabel voelen.

“En ik merk ook wel... Dat ik automatisch zo dubbel... Mijn best doe om aan te tonen van... Ik ben echt geïntegreerd. Al ben ik in België geboren, ik ben geïntegreerd. En ik kan echt gewoon Nederlands en ik ben ook gewoon een deftige burger hier in België. En dat kost mij wel heel veel moeite. En dat irriteert mij en triggert mij met de tijd meer dat ik dat moet doen. Ook al wil ik dat niet meer doen, dat is automatisch (...) Bij mijn tweede vak [gezondheidsopvoeding] ben ik gelijk een alien precies. Ik voel me daar echt niet thuis. Ik voel me dom. Ik voel me... alsof ik een mentale achterstand heb. Alsof de hoofddoek mij tegenhoudt om te kunnen functioneren.... alsof ik echt dom ben. Het enige wat dat knaagt aan mij, is het feit dat die automatisme in mij zit om mij dubbel zo hard te moeten bewijzen.” (Amira)

3.4.2. Dilemma: carrière of hijab?

Daarnaast meldden vrijwel alle participanten dat zij zich als het ware gevangen voelen in een dilemma, waarbij zij voor de keuze staan om enerzijds te kiezen voor het dragen van de hoofddoek en daarmee automatisch het behalen van hun diploma in gevaar brengen, of anderzijds te kiezen voor het behalen van hun diploma en dus de hoofddoek in zekere zin te moeten verwaarlozen. De participanten benadrukten dat dit dilemma tussen carrière en religie bijzonder prominent aanwezig is bij moslimvrouwen met een hoofddoek die streven naar een hogere opleiding. Ze ervaren dit als een bron van aanzienlijk lijden, omdat ze de hoofddoek beschouwen als een integraal onderdeel van hun identiteit.

“Ja, dan zit je eigenlijk in een dilemma, waar je eigenlijk niet hoort. Want, ik draag mijn hoofddoek, dat is mijn keuze. En, wij geven ook geen commentaar op mensen die geen hoofddoek dragen. Wij respecteren iedereen. Wij respecteren ook mensen van een andere geloofsovertuiging. Waarom moeten wij altijd toegevingen doen? Dat is echt, dat is iets wat mij irriteert. Waarom... wij zijn allemaal geboren en getogen in België, ik ken mijn mensenrechten, ik kan de taal, ik beheers de taal hier, waarom moet ik altijd toegevingen doen om mij zogezegd aan te passen aan jouw reglement, of wat het ook is? Snap je? Dat hoort niet. Dat is niet zo. Ik draag mijn hoofddoek, en ik wil het overal dragen. Alé, wat er op mijn hoofd staat, maakt niet uit. Dat telt niet. Wat er in mijn hoofd zit, dat telt.” (Tasniem)

Opvallend was dat veel participanten momenten hebben ervaren waarop zij ernstig overwogen of nog steeds overwogen om de opleiding stop te zetten vanwege dit dilemma. De onaangename ervaringen binnen de lerarenopleiding hebben geleid tot een gevoel van mentale uitputting bij de studenten, waardoor zij langzaam hun hoop beginnen te verliezen.

“Ik zit nu zelfs nog steeds met dat moment, met de gedachte van is dit wel de juiste keuze die ik gemaakt heb? Ik doe het supergraag. Ik geef zelfs de zondag les aan kindjes in de moskee. Ik doe het echt met alle

plezier, maar voor in de toekomst, eerlijk gezegd, ik twijfel nog steeds of dat de juiste keuze was (...) Zeker na die stage. Ik zeg eerlijk, sindsdien heb ik zelfs geen motivatie meer om op die school te zitten.” (Hafsa)

“Ik zat echt gewoon te huilen in de straat. En ik dacht zo van... Hoezo? Ik kies een opleiding. Echt gewoon afhankelijk van... Mag ik mijn hoofddoek dragen of niet? En dan zeggen ze tegen mij... Je moet je hoofddoek uitdoen, want anders kan je je droom als leerkracht gewoon vergeten. En ik zat daar zo op de straat te stappen, ik wist niet waar ik naartoe ging. Ik was gewoon aan het stappen, aan het nadenken van, Anissa wat ga je nu doen?” (Anissa)

3.4.3. De essentie van toewijding: mentale kracht en voorbereidende inspanningen in de praktijk

Eveneens meldden de participanten een sterk gevoel te ervaren om alle kleine kansen te grijpen om hun hoofddoek te kunnen dragen. Hierdoor lijken ze andere belangrijke overwegingen te verwaarlozen en zich te beperken tot deze toch wel minieme kansen, die ze als normaal of typerend voor hen beschouwen. Ze benadrukken de aanzienlijke extra inspanningen die ze moeten leveren ten opzichte van medestudenten zonder hoofddoek, met name bij het vinden van een geschikte stageplaats waar ze de hijab kunnen blijven dragen. Een voorbeeld dat ze aanhalen, is het besef dat ze vaak verder moeten reizen dan hun medestudenten die de hijab niet dragen om een stageplaats te vinden, waar ze de hoofddoek kunnen dragen.

“Stage betekent dat ik verder zal moeten rijden dan mijn klasgenoten. Omdat ik woon hier in Oost-Vlaanderen en de scholen die een hoofddoek toelaten zijn vrij beperkt. Dus ik zal sowieso automatisch meer en verder gaan moeten rijden dan anderen.” (Hatice)

Zoals eerder aangegeven, gaven de participanten aan dat ze als het ware de neiging hebben om alle mogelijke kansen te benutten om hun hoofddoek te dragen, zelfs als dit inhoudt dat ze langere afstanden moeten afleggen om stage te lopen of les moeten geven op scholen met zeer uitdagende leerlingen. De participanten gaven aan dat ze reeds een lijstje hebben samengesteld van scholen waar ze mogelijkheden zien om met een hoofddoek te kunnen werken. Hieruit blijkt dat ze slechts een beperkte keuze hebben als het gaat om potentiële stageplaatsen of toekomstige werkplaatsen als leerkracht met een hijab.

“Ik ga echt, ook later als ik begin te solliciteren, ik maak mijn keuze op basis van de hoofddoek... Weet je, ik heb nu al een lijstje met daarin de Gentse scholen die toelaten om hoofddoek te dragen. Geloof je mij? Ik heb dat nu al in mijn notities staan, waar ik weet van, ik moet daar solliciteren als het zover is.” (Leila)

Het valt op dat de participanten niet de mogelijkheid hebben om te overwegen zich comfortabel te voelen in een specifieke school of in een specifieke omgeving, maar dat het handhaven van de hoofddoek de enige vereiste lijkt te zijn voor hen om een school binnen te treden. Het is opmerkelijk dat dit als ‘normaal’ wordt beschouwd binnen deze doelgroep waarbij ze als het ware gedwongen worden om elke kleine kans om met een hoofddoek voor de klas te staan te benutten zonder rekening te kunnen houden met andere aspecten, zoals de omgeving of de reputatie van de school, wat leerkrachten zonder hoofddoek volgens hen wel kunnen doen.

“Alé, alle scholen waarvan ik wist dat je daar kunt werken met een hijab, heb ik aangeschreven. Dus dat zijn geen scholen waarvan je zegt van ja, ik kan mij vinden in hun visie of weet ik veel wat. Dat is gewoon puur praktisch van, oké, ik mag mijn hoofddoek daar dragen, check. Ik stuur die een mail.” (Khadija)

Daarnaast illustreert één van de participanten dat ze dit gevoel van het benutten van alle gelegenheden om de hoofddoek te dragen, eveneens heeft ervaren gedurende haar middelbare schoolloopbaan. Zowel zichzelf als andere participanten werden op de middelbare school niet

toegestaan de hoofddoek te dragen en werden gedwongen deze uit te doen. Desondanks greep een participant de kans om tijdens de 100-dagen viering in haar laatste jaar op de middelbare school haar hoofddoek te dragen. De school stond dit toe, gezien ze die week verkleed was als 'moslima', waardoor ze gedurende die gehele week een hoofddoek en abaya (lang kleed) kon dragen zonder enige opmerking.

“Dat is waar, bijvoorbeeld in ons schoolreglement mochten meisjes ook geen superkorte rokjes of spaghettibandjes dragen, maar ze deden het wel, en die zeggen daar gewoon niks op. Maar van zodra je een hoofddoek draagt, ik heb dat bijvoorbeeld gedaan voor 100-dagen, want ik heb daar niet meer aan meegedaan, maar één dag wilden de jongens van onze klas zo Arabieren worden, die hadden zich dan zo verkleed, ja. En ik dacht van, oké, ik ben moslima, dus ik ga mijn hoofddoek dragen en met mijn abaya enz. Ik ben zo gegaan, en ik denk dat ik één week lang dan mijn hoofddoek heb gedragen op school. Dat was echt heel uitzonderlijk... (...) ik was verkleed als moslima.” (Tasniem)

Andere participanten gaven aan soortgelijke pogingen te hebben ondernomen tijdens evenementen zoals carnaval, om toch de kans te benutten om zichzelf te kunnen zijn, ondanks dat ze zich ervan bewust zijn dat ze in de ogen van de school als ‘verkleed’ werden beschouwd of een kostuum dragen. Het is opmerkelijk dat ook scholen bijdragen aan het omlaag brengen van het mentaal welzijn van deze moslimvrouwen door hun moreel sluitende houding ten opzichte van de hoofddoek.

3.4.4. Psychologische druk en stress als gevolg

Bovendien zijn ze psychologisch voorbereid op mogelijke afwijzingen van bepaalde scholen en worstelen ze voortdurend met de vraag of ze hun religieuze identiteit kunnen handhaven tijdens de stageperiode. Het is opmerkelijk dat deze studenten hun aandacht voornamelijk richten op de kwestie van de hoofddoek, in plaats van zich te concentreren op hun pedagogische voorbereiding en onderwijspraktijk voor hun stagegedeelte. Wanneer de vraag werd gesteld *“Waarom denkt u wanneer u het woordje ‘stage’ hoort?”*, gaven vrijwel alle participanten aan dat ze onmiddellijk aan de hoofddoek dachten en of ze deze al dan niet mogen blijven dragen. Deze bevindingen illustreren het bewustzijn van de participanten over de potentiële uitdagingen die het stagetraject van hun opleiding met zich meebrengt en toont wederom dat hun voornaamste zorg de hoofddoek is.

“Bij mij als ik al direct mijn school kreeg, keek ik direct naar het schoolreglement. Doornemen van mag hoofddoek of niet en dan echt zo rondvragen of dat mag of niet. Dat is altijd het eerste wat ik deed. Dat vond ik wel heftig eerlijk gezegd. Terwijl de anderen zich focussen op hoe moet ik lesgeven, hoe ga ik mijn les voorbereiden? Was het bij mij altijd van, ga ik mijn hoofddoek wel mogen aanhouden?” (Amina)

“Stage betekent: Mag ik mijn hoofddoek aandoen? Ga ik mezelf kunnen zijn? Gaan de leerkrachten daar mij accepteren? (...) Zodra je GO-school hoort, is dat wel ‘hoofddoek?’.” (Zahra)

De bevindingen van de participanten, zoals verwoord in hun getuigenissen, illustreren de aanzienlijke mate van angst en stress die wordt ervaren door studenten in het kader van hun stage, wat leidt tot een aanzienlijke last die ze dragen in de aanloop naar de aanvang van de stageperiode. Deze stress en angst vertonen aantoonbare effecten op zowel het mentale als fysieke welzijn van de studenten, waarbij enkele participanten rapporteren dat zij zelfs fysieke klachten ondervinden als gevolg van deze psychosociale druk (het moeten uitdoen van de hoofddoek). Opmerkelijk is dat alle participanten in dit onderzoek aangeven dat hun mentaal welzijn geleidelijk is afgenomen gedurende hun traject in de lerarenopleiding, vaak toegeschreven aan de kwestie omtrent het dragen van een hoofddoek.

“Je wordt gedwongen. Dat heeft mij echt ziek gemaakt, want in die stageperiode... ik was echt ziek. Elke dag wenen om het feit dat je je hoofddoek moet afdoen. Elke dag... je lichaam wordt er ook moe van, je wordt

ziek. Echt gewoon een hoofdpijn, met tegenzin naar je stage gaan, wetende van, ik moet mijn hoofddoek weer afzetten. Echt niet leuk...” (Selma)

Bovendien uitten de participanten de opvatting dat ze zich niet volledig kunnen identificeren als leerkracht wanneer ze lesgeven zonder een hoofddoek. Het betreden van de lesruimte zonder de hoofddoek werd door hen beschreven als een vorm van incompleetheid, waar als het ware een deel van hun identiteit ontbrak, en resulteerde in verminderde prestaties als docent.

“Ik vond dat ik daar vooraan in die klas stond, maar niet Nassira was 100%. Er was een deel dat miste (...) Ik heb dat heel erg opgemerkt. Ik kleed mij graag mooi, maar omdat ik wist dat ik de hoofddoek moest uitdoen, deed ik minder moeite. (...) Terwijl toen ik bij de school van Engels mijn hoofddoek mocht dragen, had ik echt de perfecte outfit. En toen merkte ik ook op van... Je probeert dat echt zo... Dat trekt je wel mee. Dat heb ik wel opgemerkt.” (Nassira)

Deze ervaringen riepen aanzienlijke emotionele reacties op bij de participanten, die zich niet geaccepteerd of gewaardeerd voelden in het kader van hun mentaal welzijn en een vorm van schaamte ervaren wanneer zij de hoofddoek moeten uitdoen. Zo was het voor sommige participanten een pijnlijke ervaring toen mannelijke lectoren hen bezochten tijdens hun stage en zij hen nog nooit eerder zonder hoofddoek hebben gezien. Ze beschreven dit als een uitdagend moment op vlak van hun mentaal welzijn en ervaren het tot op heden nog steeds als een bron van schaamte.

“Mijn lector van islam [man] had mij dan gewoon gezien zonder hoofddoek en ik vond dat zo beschamend.... Ja, ik vond dat zo'n beschamend moment.” (Leila)

3.5. De heersende stereotype beelden willen doorbreken en ‘double consciousness’

De participanten benadrukten dat er talrijke heersende stereotypen bestaan die leiden tot een stigma rondom moslimvrouwen die de hijab dragen. Ze vermeldden diverse voorbeelden van confrontaties met vooroordelen, zoals het vermeende gebrek aan beheersing van de Nederlandse taal, lage opleidingsniveaus, onderdrukking door mannelijke familieleden, en de beperking tot banen zoals een keukenmedewerkster. Deze stereotype denkbeelden werden ook waargenomen op bepaalde stagescholen, waar het personeel ervan uitging dat de studenten alleen maar het vak islamitische godsdienst kwamen onderwijzen, ondanks de vereiste om twee verschillende vakken te doceren tijdens hun stageperiode.

3.5.1. De stereotype beelden doorbreken

Vele participanten betoogden dat moslimvrouwen die de hijab dragen bijna gedwongen worden om beroepen zoals een poetsvrouw of keukenmedewerkster te accepteren. Dit wordt toegeschreven aan talloze beperkingen en verboden waarmee deze vrouwen te maken krijgen, waardoor ze gedwongen worden om beroepen te accepteren waarin ze de hijab kunnen blijven dragen, maar die helaas weinig maatschappelijk aanzien genieten. Opmerkelijk was dat moslimvrouwen in lerarenopleidingen zich bewust zijn van de heersende negatieve stereotypen en zichzelf willen bewijzen door aan te tonen dat ze niet alleen geschikt zijn als godsdienstleerkracht, maar ook als leerkrachten van andere vakken. Ze streven er ook naar om te laten zien dat ze de Nederlandse taal beheersen en volwaardige burgers zijn. Dit is een doelbewuste inspanning om de stereotypen te doorbreken en hun eigen waarde te bevestigen.

“Ja, ik wou ook bewust ook een ander vak geven. Alé nu geef ik ook informatica want ze zien altijd een ja... een autochtone naam en dan als ze mij zien zeggen ze altijd ‘ja die zal wel godsdienst geven’. Snap je? En ik ben wel blij dat ik ook informatica geef want mijn leerlingen zien mij ook als een voorbeeldfiguur van ‘ah ja kijk zij is Marokkaans, ze draagt hoofddoek en ze geeft informatica, t’is keer geen islam’.” (Maysa)

3.5.2. Double consciousness

Daarentegen manifesteerde zich ook het fenomeen van 'double consciousness' onder de participanten, waarbij zij de internalisatie van bepaalde stereotype denkbeelden benadrukten. Sommige participanten beschouwen zichzelf door de lens van degenen die hen racialisieren, waardoor zij ook de racistische stereotypen overnemen die de dominante maatschappij over de betreffende groep vormt. Dit werd door verschillende participanten beschreven als een gevoel van machteloosheid, waarbij ze gedwongen worden terug te vallen op het beeld van de laagopgeleide en onbekwame moslimvrouw die geen hogere opleiding kan voltooien of een hooggeplaatste functie kan bekleden, door onder meer het hoofddoekenverbod.

“Wat we een kat een kat noemen, de opleidingsgraad is niet zo hoog. Dus we zitten niet in de hogere segmenten zeg maar binnen de arbeidsmarkt. Dus ik denk dat we de vooroordelen voor een stuk toch nog in stand houden. Maar dat is een wisselwerking. Als mensen geen kansen krijgen, gaan ze gewoon terugvallen op die basic jobs bij wijze van spreken.” (Khadija)

“Ik zie geen vrouwen met een hoofddoek die bijvoorbeeld in een groot bedrijf werken of ik weet niet wat of politiek bijvoorbeeld. Dat zijn dingen dat je niet vaak ziet, hè. Dus de stereotypen zijn toch wel dat vrouwen met een hoofddoek vaak... Ja, kuis, doe maar kuisen of doe maar in de winkelwerking in Albert Heijn. (...) Dat ze bijvoorbeeld geen hogere studies aandurven en aangaan. En ja, dat is ook gewoon een theorie dat als een stereotype bestaat daarrond, dan gaan de moslima's zich daarnaar gaan gedragen. Dat is ook een theorie. Selffulfilling prophecy. Dus de stereotypering blijft nog steeds en ja... of je dat wilt of niet, mensen gaan zich daarnaar gedragen ook.” (Leila)

3.6. Vormen van discriminatie in relatie tot het leraarschap

Dit gedeelte richt zich op de ervaringen van participanten met verschillende vormen van discriminatie gedurende hun academische loopbaan. De participanten benadrukken dat zij al sinds jonge leeftijd geconfronteerd worden met discriminatie, waarbij zelfs incidenten zoals pogingen om hun hoofddoek af te trekken of het loslaten van een hond op hen hebben plaatsgevonden. Deze moslimvrouwen interpreteren deze handelingen als expliciete manifestaties van discriminatie die voortkomen uit de heersende islamofobie in Vlaanderen. Bepaalde participanten interpreteren deze handelingen als uitingen van moslimhaat en wijten dit aan het heersende anti-moslimsentiment in Vlaanderen. Bovendien melden bepaalde participanten dat zij ook binnen de hogeschool, waar ze momenteel de lerarenopleiding volgen, discriminatie hebben ervaren, zowel door het personeel als door medestudenten.

3.6.1. Gendered islamophobia: racisme en islamofobie

Sommige participanten tonen aan dat ze geconfronteerd worden met het fenomeen van 'gendered islamophobia'. Zo tonen ze aan dat ze gediscrimineerd worden op meerdere vlakken, met name op hun religieuze uitingen alsook hun etniciteit en gender, die volgens hen de discriminatie en onderdrukking doen versterken specifiek voor moslimvrouwen met een hoofddoek. Dit zou zich voornamelijk manifesteren tijdens stageplaatsen, waar de participanten verschillende ervaringen hebben gedeeld.

“Toen ik naar mijn stageschool ging, dat was die ene katholieke school en ik kwam eraan, maar ik wist, dat was een heel groot gebouw, dus ik wist niet waar ik moest zijn. En er was toevallig een vrouw ofzo, of ik weet niet, of ze zag me dat ik aan het zoeken was. En zei tegen mij: de keuken is langs achter. Dus zij dacht dat ik een keukenmedewerkster ofzo was, waarschijnlijk omdat ik een hoofddoek droeg.” (Tasniem)

Daarboven werden participanten door bepaalde individuen, zowel studenten als docenten aan de hogeschool, feitelijk gediscrimineerd vanwege hun hoofddoek. Deze vormen van discriminatie uitten zich hoofdzakelijk in verbale uitingen en gedragingen ten opzichte van de hoofddoek en volgens hen islamofobe sentimenten jegens hun religieuze uitingen weerspiegelden. De participanten meldden dat sommige docenten een ongepaste manier van communicatie of gedrag vertoonden tegenover hen, wat zij toeschreven aan de overheersende islamofobe sentimenten met betrekking tot moslimvrouwen die de hoofddoek dragen.

“Mijn docent psychologie aan Odisee zei tegen mij: besef wel dat als je de hoofddoek niet wilt uitdoen, dat je je droom van leerkracht kunt vergeten. En die zin hé... is echt gewoon in mijn hoofd gebleven...” (Anissa)

“Van zo’n docent zou je toch verwachten dat ze meer open zou staan, alé die van religie, want zij geeft gewoon religie, snap je? Maar je voelde echt gewoon van, kijk jij bent moslim. En elke keer als het over islam gaat dan ben jij eigenlijk mijn proefkonijn en gaan we zeg maar jou gebruiken om dit uit te leggen.” (Hannah)

Tevens rapporteerden de participanten dat hun migratieachtergrond de discriminatie verder compliceerde, terwijl bepaalde opmerkingen of gedragingen van het schoolpersoneel aan de hogeschool door deze participanten als ongepast werden ervaren. De participanten erkennen dat zowel het dragen van de hoofddoek als hun migratieachtergrond elkaar beïnvloeden, wat resulteert in een verhoogd niveau van discriminatie.

“Voor hun [bepaalde docenten] is dat gewoon maar “ieuw vreemde”. Maar de manier waarop jij staat, en ik vind ook dat ze echt docenten moeten screenen. Ze moeten docenten echt gaan screenen, echt waar. Op rasicme, op discriminatie, op alles.(...) Voor mijn tweede vak [gezondheidsopvoeding]... Mijn docent gaf les over babyvoeding. En die was dan bezig van, ja en bij de moslims is dat al anders. Dat is dan moslim babyvoeding, dan moeten die baby's andere... Islamvoeding. En denk ik van... je bent een docent? Je werkt mee aan de leerplannen bij de overheid? Je hebt een grote naam? Je weet eigenlijk niets als het gaat om mijn cultuur.” (Amira)

Daarnaast benadrukken ze herhaaldelijk dat ze vaak werden geweigerd door stagescholen vanwege hun hoofddoek, ondanks het bestaande lerarentekort in Vlaanderen. Ook rapporteren ze dat ze werden beschouwd als ongewenst en zelfs de toegang werd ontzegd tot plaatsen zoals de lerarenkamer vanwege hun hoofddoek. Dit heeft geleid tot gevoelens van discriminatie en een negatieve ervaring tijdens hun stage. Zoals eerder aangehaald, ervaren de participanten dat ze ook op de hogeschool worden geconfronteerd met discriminatie, waarbij ze zich gedwongen voelen om deze discriminatie te tolereren uit angst voor repercussies, wat resulteert in een gevoel van machteloosheid.

“Maar soms natuurlijk, als ik dan op zoek was naar een stageschool en ik heb duizenden mails verstuurd naar scholen en ik kreeg altijd een nee, nee, nee. Toen had ik het gevoel van, oké, ik ben niet welkom.” (Tasniem)

“Ik mocht niet in de leraarskamer komen. En eigenlijk ook niet op de school wandelen. (...) Eén dag ik was toen gewoon heel ziek. Maar ik moest mijn stage verder doen. Ik wou ervan af. Dus ik wou gewoon iets warms drinken. En ik kon de leraarskamer niet... Diegene bij wie ik stage deed, die zei: “Ga maar naar binnen, maar je weet het.” En ik dacht, ja oké. Ik ga naar binnen en dan wordt het daar muisstil. Maar je moet je voorstellen, er zitten daar vijftig, zestig man éh. Muisstil. En al die koppen zo voem...” (Khadija)

Het is opmerkelijk dat sommige participanten geneigd waren deze vormen van discriminatie te beschouwen als impliciet of voortkomend uit 'onwetendheid' aan de zijde van het schoolpersoneel of medestudenten. Echter gaven ze aan dat zij dit als discriminerend ervaren en dat het hen emotioneel toch beïnvloedt.

“We hebben dus zwemmen op de basisschool en normaal gezien is dat niet de taak van de juf om mee te zwemmen. Maar op onze school hebben zij een bepaalde regeling, omdat we werken met kansarme mensen. En hun zwemcapaciteiten zijn veel minder. Dus wij ondersteunen gewoon in het water. En de mentor van die school zei van... Wij verwachten wel dat onze stagiaires meedoen. Oké, dus zij kwam die boodschap naar ons overbrengen. En ze zei zo... Ja, ze verwacht wel dat jullie meezwemmen. En wij zo..... Zie je dat niet? [verwijst naar hoofddoek] En zij zo... Ja, maar ja, op zich... Je kunt toch gewoon een badpak aandoen met een badmuts en je haar is dan toch nog altijd bedekt? Je haar is toch bedekt? En ik... Ik wist niet of ik moest huilen of lachen. (...) En dan begon ze van... ‘Ja, maar ja. Ik weet dat jullie de hadith en de koran volgen en zo, maar je moet je ook wel bij stil staan dat dat in een andere tijd was en dat wij nu in een nieuwe tijd zijn. Dus misschien moet je je nu niet meer bedekken. Precies zoals de ramadan. Nu hebben we de green ramadan’. Pardon? De green wadde...? What do you mean green Ramadan?” (Yasmine)

“Ik ben zo van, ik zit hier elke dag net als u. Ik krijg dezelfde lessen, dezelfde examens. Ik slaag daarvoor, alhamdulillah. En waarom vind jij niet dat ik dezelfde job als u mag uitvoeren? Ik volg letterlijk exact dezelfde loopbaan als u. Ik heb exact op het einde dezelfde capaciteit als u. En je vindt nog altijd: nee, je moet hier eigenlijk niet zitten. Dus eigenlijk zei ze [medestudente], met andere woorden: je kunt even goed stoppen met deze opleiding, omdat je niet hoort te staan voor de klas.” (Yasmine)

Een van de participanten rapporteerde het dragen van een khimaar, waarbij zij haar kin bedekte. Zij was zich bewust van mogelijke complicaties die dit met zich mee zou kunnen brengen tijdens haar stage. Desondanks werd zij toegewezen aan een school waar het schoolreglement enkel voorschreef dat de kin zichtbaar moest blijven, wat zij beschouwde als een gelegenheid en bijgevolg naleefde. Desalniettemin werd zij bekritiseerd door het schoolpersoneel, waarbij haar kledingstijl werd geassocieerd met extremisme. Deze studente werd direct aangesproken en vergeleken met andere studenten die volgens het schoolpersoneel hun hoofddoek op de ‘juiste’ manier droegen. Voor haar werden deze ervaringen duidelijk geïnterpreteerd als vormen van discriminatie op basis van haar religieuze uiting, wat aantoont dat geen enkele islamitische kledingstijl in zekere mate wordt gerespecteerd.

“Bijvoorbeeld op een stageplaats, ze zeggen: geen zwart dragen, want dat wordt geassocieerd met extremisten. (...) Bijvoorbeeld mijn ene vriendin had wel een gewone hoofddoek aan met een trui en een broek. En die vrouw zei zo: kijk zij is wel op een correcte manier gekleed, maar jullie niet. Daar zit het dus. Dat is het probleem. Ik vond het wel heel discriminerend. Ik voelde me heel gekleineerd. Zeker de manier waarop. Je kunt je mening geven op een respectvolle manier.” (Hafsa)

“Geen gezicht bedekken”, maar het ergste van al is van wat er op het reglement staat, is helemaal iets anders dan wat ze gezegd hebben. Op het schoolreglement staat totaal niet op van geen khimaar dragen of wat dan ook. Het is gewoon de kin niet bedekken. Maar zij ging weer overdrijven. Zij zegt van: ja, je moet dat als een turban naar achter doen. Het was echt een hele commentaar. Zoals ik zei van, deze heeft het wel correct, buiten gewoon naar achter. Het was echt een hele chaos. Echt een hele chaos. (...) Maar gewoon de kin zichtbaar, wat ik ook gedaan heb. Maar toch heb ik een waarschuwing gekregen, dan denk ik van, alé, komaan. Het is een, hoe noemen ze dat? Een westerse hoofddoek. Zo noemen ze dat hier tegenwoordig. Dat is echt van haar mond uitgekomen. Ik heb het niet zelf verzonnen. En als ik kijk op Google ‘westerse hoofddoek’, dan vind ik niets. Maar oké. Een hele nieuwe term die ze zelf heeft verzonnen.” (Hafsa)

3.6.2. Hoofddoekenverbod als vorm van ‘pure’ discriminatie

Alle participanten beschreven het verbod op het dragen van hoofddoeken als een vorm van ‘pure’ discriminatie. Zoals eerder opgemerkt, benadrukten zij dat dit verbod specifiek gericht is op moslimvrouwen die een hoofddoek dragen. Het is opvallend dat alle participanten unaniem deze opvatting delen en zich ongewaardeerd voelen als gevolg van dit verbod. Ondanks het ernstig lerarentekort in Vlaanderen, hoopten de participanten de kans te krijgen om voor de klas te kunnen staan met hun hoofddoek. Echter werd al snel deze hoop tenietgedaan en meldden bepaalde participanten dat sommige scholen liever sluiten dan een moslimvrouw met een hoofddoek voor de klas te hebben.

“Ja, dat is gewoon letterlijk zeggen, jij komt niet binnen omdat je meer kleren aanhebt. Ze gaan ook niet iemand weigeren omdat hij bijvoorbeeld een kort shortje of een kort rokje aan heeft. (...) Ik vind dat banaal. Dat is letterlijk schieten in hun eigen benen, terwijl er zoveel mensen zijn die bereid staan om les te gaan geven, die ze dan gewoon weigeren.” (Hatice)

“Het grootste voorbeeld is als leerkracht. Er is zo'n tekort, er is zo'n tekort overal en dat je nog steeds als vrouw met een hoofddoek, ondanks uw diploma's, uw masters, uw bachelors, nog steeds niet voor de klas mag staan? Dat vind ik echt niet oké. Dat is voor mij echt een vorm van discriminatie.” (Leila)

Dit gevoel van afwijzing en het niet willen accepteren van de hoofddoek wordt volgens hen weerspiegeld in het concept van het hoofddoekenverbod, dat zij als een duidelijke vorm van discriminatie ervaren. De participanten benadrukten dat de term ‘hoofddoekenverbod’ op zichzelf al discriminerend overkomt en inherent aanstootgevend is. Ze ervaren dit als een selectieve targeting van moslimvrouwen die een hoofddoek dragen, wat volgens hen resulteert in discriminatie door dergelijke verbodsbepalingen.

“Kijk, moesten ze zeggen dat alle religieuze symbolen verboden waren tot daaraan toe. Maar ‘hoofddoekenverbod’? Het woord praat voor zichzelf, sorry, het woord zelf is al discriminatie. Hoezo ‘hoofddoekenverbod’?” (Anissa)

Daarenboven uitten participanten sterke twijfels over het neutraliteitsprincipe, waarbij zij unaniem aantoonde dat zij het niet eens zijn met de invulling van de term neutraliteit in de Vlaamse context, die momenteel resulteert in het handhaven van het hoofddoekenverbod. Daarnaast stelden zij dat het neutraliteitsprincipe inherent onhaalbaar is en geen realistische toepassing kent.

“Ik wilde ook nog zeggen neutraliteit, neutraliteit is niet realistisch. Die bekijken dat gewoon vanuit hun eigen perspectief, want inderdaad zoals je zegt neutraliteit dan moet iedereen blond zijn, dan moet iedereen blauwe ogen hebben, dan moet iedereen lang zijn, dan moet iedereen dun zijn... dat is dan neutraliteit. Maar wij zijn allemaal anders, snap je wat ik bedoel? Wij mogen ook onszelf zijn, want wij zijn geen objecten.” (Tasniem)

Zij ervaren dat het neutraliteitsprincipe voornamelijk gericht is op moslims, waardoor het lijkt alsof het dient als rechtvaardiging om de hoofddoek te verbannen op publieke plaatsen. Opvallend was dat alle participanten zich volledig verzetten tegen het huidige neutraliteitsprincipe en slechts de hoofddoek als het voornaamste doelwit zien van deze principe, terwijl andere religieuze symbolen zoals kruiskettingen zelden worden aangepakt. De participanten benadrukten dat neutraliteit enkel realistisch kan zijn wanneer het principe wordt toegepast op het gebied van opinies en niet op religieuze kentekens. Het is opmerkelijk dat de participanten aangaven het neutraliteitsprincipe zelfs te ervaren als een vorm van discriminatie die ingaat tegen hun recht op godsdienstvrijheid.

“Welke christen of welk joodse persoon gaat de religie uiten gelijk wij? Niemand hè. Christenen tegenwoordig dragen geen hoofddoek. Joodse meisjes ook niet... en juwelen met zo van die religieuze symbolen dragen ze ook heel zelden. Dus uiteindelijk is het echt specifiek voor ons, maar ze proberen het een beetje te camoufleren door te zeggen dat het voor alle religies is maar uiteindelijk is dat gewoon voor ons. Niemand gaat een religie uiten behalve de moslims. We zijn de enige community die echt nog heel praktiserend is.” (Anissa)

“Eén van mijn stages moest ik mijn hoofddoek uitdoen. Dat is voor mij discriminatie. Dat is voor mij ook een vorm van discriminatie. Mensen zeggen ‘neutraliteit’, bla bla bla, maar voor mij is dat echt geen neutraliteitsprincipe. Dat is een vorm van discriminatie voor vrouwen met een hoofddoek.” (Leila)

Eveneens gaven alle participanten aan dat het afschaffen van het hoofddoekenverbod een belangrijke stap voorwaarts zou zijn. Ze zien het hoofddoekenverbod als een obstakel voor de toegang tot onderwijs. Alle participanten waren het er ook over eens dat het afschaffen ervan zou kunnen bijdragen aan het verlichten van het lerarentekort. Ze geloven dat echte inclusie en diversiteit in scholen pas mogelijk kan zijn wanneer het hoofddoekenverbod wordt afgeschaft en alle individuen gelijke kansen krijgen om hun identiteit uit te drukken.

“Hoofddoekverbod afschaffen. Dat is echt... dat gaat zoveel doen. En ik wil echt zo Ben Weyts uitdagen, van voert dat in voor tien jaar ofzo... Kijk hoeveel leerkrachten... Ik durf te wedden dat er heel veel vrouwen zijn met hoofddoeken die voor de klas gaan staan. In mijn omgeving ken ik al zoveel mensen die zeggen: “Ik wil graag voor de klas staan, maar de hoofddoek houdt mij tegen.” Ik wil hem gewoon vragen van, alsjeblieft, Ben Weyts, alsjeblieft, tien jaar en kijk dan naar de gevolgen.” (Leila)

3.6.3. Vormen van discriminatie bepalen het toekomstperspectief

Tot slot valt op dat de eerdergenoemde vormen van discriminatie hebben geleid tot een sombere kijk op de toekomst onder de meerderheid van de participanten. Ze beschouwen de toekomst als hopeloos en zien zichzelf niet gemakkelijk voor de klas staan vanwege het hoofddoekenverbod. Ze benadrukken dat deze problematiek rond hoofddoeken al decennialang voortduurt, maar er nog steeds geen verandering in zicht is.

“Dat is erg om te zeggen, maar... Ik weet niet of ik daar wel een toekomst in zie. Ik weet niet. Ik laat ook gewoon alles op mijn pad afkomen. Ik zie wel wat er... Wat er gaat gebeuren, natuurlijk, met de tijd. (...) Ik heb me echt met alle plezier ingeschreven. Ik was echt wel blij met mijn keuze, maar na een semester in die opleiding... ik weet het niet...” (Hafsa)

“Ik denk niet dat wij zomaar een school kunnen binnenwandelen en zeggen van, ah ja, ik wil hier nu solliciteren en dat wij daar dan aangeworven worden. Dat denk ik niet. Misschien voor binnen dit en twee, drie generaties misschien?” (Hatice)

Bovendien uiten ze angst en onzekerheid over hun toekomst, wat resulteert in aanzienlijke bezorgdheid en zelfs terughoudendheid om aan de toekomst te denken.

“Als ik begin te zoeken naar werk, ga ik toch wel met een bang hartje op zoek gaan naar werk, omdat ik weet dat dat niet overal wordt toegelaten. Dus nog steeds heb ik zoiets van hmmm... ik heb zeker geen spijt van mijn keuze, zeker en vast niet, maar ik heb toch wel een beetje die angst, dat ik zeg van, ga ik wel werk vinden?” (Leila)

Desalniettemin blijft een klein aantal participanten hoopvol en zien zij het volgen van de lerarenopleiding als een lichtpuntje in hun situatie. Ze blijven hoop koesteren dat het

hoofddoekenverbod in de toekomst zal worden afgeschaft, wat hen de kans zou geven om hun dromen te volmaken.

“Ik denk dat de situatie van het onderwijs alleen maar slechter en slechter wordt. Waardoor wij, denk ik en hoop ik, inshAllah, meer de kansen gaan krijgen om ingezet te worden. Omdat nu heel veel hijabi’s thuis zitten. Dus ik denk dat ze op een bepaald moment gaan realiseren van... Want nu zijn er echt scholen aan het sluiten op woensdagen, omdat er geen leraren zijn en dat is echt abnormaal. Ja. Dus ik heb echt een positief beeld over de toekomst.” (Yasmine)

4. Discussie en conclusie

Dit onderzoek heeft als doelstelling om te onderzoeken of moslimvrouwen met een hoofddoek die de educatieve bachelor secundair onderwijs in Vlaanderen volgen (of recent gevolgd hebben), geconfronteerd worden met vormen van discriminatie in relatie tot het leraarschap. Om deze vraag te beantwoorden, werd er gebruikgemaakt van een gemengde onderzoeksmethode, waarbij er zowel diepte-interviews als focusgroepen werden gehouden. De verzamelde data wijzen duidelijk op diverse vormen van uitsluiting en discriminatie, waaronder racisme en islamofobie. Deze bevindingen onderstrepen de relevantie van de onderzoeksvraag en benadrukken dat deze specifieke doelgroep zelden de kans krijgt om hun ervaringen te delen. Het hoofddoel van dit onderzoek is om de stemmen van deze vrouwen te laten weerklinken en om deze op een inductieve wijze te integreren in deze masterproef. Bovendien wordt in dit deel van de paper de resultaten van de data-analyse gekoppeld aan de concepten die in het literatuuroverzicht worden besproken. Hieruit blijkt dat er aanzienlijke overlappings zijn tussen de bevindingen van de analysemethoden en de theoretische kaders die in het eerste hoofdstuk nader worden toegelicht.

Allereerst illustreerden de participanten het gebrek aan loopbaanmogelijkheden, waarbij ze zich beperkt voelen in het vinden van beroepen waarin ze hun religieuze overtuigingen, zoals het dragen van een hoofddoek, kunnen handhaven. Dit beperkt op zijn beurt hun autonomie bij het kiezen van een geschikte opleiding binnen het hoger onderwijs. Dit heeft ervoor gezorgd dat er een soort dilemma is ontstaan, waarmee moslimvrouwen geconfronteerd worden met de uitdagende keuze tussen het behouden van hun religieuze identiteit (c.q. hoofddoek) en het nastreven van een loopbaan. Dergelijke observaties worden ondersteund door bevindingen van eerdere studies, zoals die van Pasha-Zaidi et al. (2013), waarin wordt benadrukt dat moslimvrouwen in westerse samenlevingen worstelen met de keuze tussen religie en carrière. Bovendien wijst onderzoek van Abdelgadir en Fouka (2020) op de verminderde zichtbaarheid van moslimvrouwen met een hoofddoek op de arbeidsmarkt, wat voortkomt uit belemmeringen in loopbaanontwikkelingen die specifiek gerelateerd zijn aan het dragen van een hoofddoek. De participanten benadrukten hun beperkte alternatieven en koesteren hoop om via een opleiding tot leraar, met name de opleiding voor islamleerkracht, een pad te vinden waarin zij hun religieuze identiteit kunnen behouden binnen het onderwijsdomein. Dit leidt ertoe dat moslimvrouwen terugvallen op de stereotype beeld, waarbij zij uitsluitend als 'de islamleerkracht' of 'godsdienstleerkracht' worden gezien vanwege hun hoofddoek. Deze functie wordt daardoor vaak beschouwd als de enige stabiliserende factor in hun loopbaanontwikkeling in het kader van het onderwijs.

Daarnaast ondervinden de participanten de impact van heersende stereotype beelden met betrekking tot moslimvrouwen die de hoofddoek dragen. Deze stereotypen worden voornamelijk geassocieerd met een laag opleidingsniveau, een gebrek aan beheersing van de Nederlandse taal, en een neiging tot thuisblijven of werkloosheid. Opmerkelijk is hoe de participanten op twee manieren reageren op deze stereotypen. Enerzijds trachten ze deze vooroordelen te doorbreken door zich extra te bewijzen, bijvoorbeeld door aanvullende vakken naast het vak islamitische godsdienst in hun curriculum op te nemen. Anderzijds erkennen sommige participanten dat het gevoel van een 'double consciousness' sterk aanwezig is binnen de groep van moslimvrouwen met een hijab. Vanwege de beperkte kansen om door te groeien, ervaren zij bijna verplicht te zijn om terug te vallen op deze stereotype beelden. In de literatuur wordt het concept van double consciousness behandeld, waarbij individuen hun identiteit construeren door de lens van degenen die hen als minderwaardig beschouwen en racialiseert (Kirkland, 2013). Dit fenomeen impliceert dat sommige moslimvrouwen zich in zekere zin identificeren met de racistische stereotypen die door de dominante samenleving over hun gemeenschap worden gevormd, waardoor er een aanzienlijke kans bestaat dat deze groep terugvalt op deze stereotype denkbeelden. Vergelijkbare bevindingen worden bevestigd door verschillende onderzoeken (Laxer et al., 2022; Moors, 2014; Pasha-Zaidi et al., 2013; Perry, 2014), waarbij wordt aangetoond dat

moslimvrouwen met diverse negatieve vooroordelen worden geconfronteerd. Onderzoek van Moors (2014) illustreert hoe moslimvrouwen met een niqab vaak als ongeschoold worden beschouwd ondanks hun academische prestaties. Evenzo benadrukt onderzoek van Abdelgadir en Fouka (2020) wederom dat stereotype beelden van moslimvrouwen blijven voortbestaan doordat zij beperkt worden in hun arbeidskansen en bijgevolg bevestigen aan de heersende stereotypen. Niettemin suggereert onderzoek van Gholami (2021) dat moslimvrouwen diverse strategieën hanteren om met deze vooroordelen om te gaan, waarbij zij zich onder meer extra willen bewijzen om geaccepteerd te worden in de samenleving. Zo illustreerden de participanten een neiging om elke gelegenheid aan te grijpen om hun gedrag te versterken in termen van beleefdheid en behulpzaamheid, in een streven om de heersende stereotypen die over hen bestaan te ontkrachten.

Eveneens ondervinden de participanten aanzienlijke hindernissen binnen de lerarenopleiding als gevolg van het dragen van een hoofddoek. Ze zijn zich bewust van de hinder die de hoofddoek met zich meebrengt en ervaren angst dat dit hun toekomstplannen zou kunnen ondermijnen. Dit heeft geleid tot het vormgeven van hun ethische en praktische besluitvormingen. Zo hebben sommige participanten ervoor gekozen om zich te conformeren en de hoofddoek achterwege te laten tijdens hun stages om toch een diploma te kunnen behalen. Anderen tonen daarentegen weerstand en beschouwen de hoofddoek als een integraal onderdeel van hun welzijn. Overeenkomstige bevindingen worden bekrachtigd door onderzoek van Gholami (2021), waaruit blijkt dat moslims zich bewust zijn van de problematische perceptie van hun religieuze identiteit en verschillende coping-strategieën hanteren, zoals zich extra bewijzen of verdedigen. Evenzo toont onderzoek van De Nolf et al. (2021) aan dat moslims vaak een combinatie van coping-strategieën gebruiken om om te gaan met het anti-moslimsentiment en zo verschillende benaderingen hanteren om discriminatie tegen hun religieuze identiteit in het Westen aan te pakken. Zo worden volgens onderzoek strategieën zoals communicatie en reactie door moslims gehanteerd, wat ook door de participanten in dit onderzoek werd benadrukt. De participanten gaven aan dat zij stereotype beelden over hen doorbraken door zowel te reageren als te communiceren, met als doel de visie van de tegenpartij in positieve zin te veranderen.

Verder benadrukten de participanten dat ze diverse vormen van discriminatie ervaren tijdens hun verblijf op de lerarenopleiding en in bredere zin. Zij schrijven deze ervaringen toe aan de alomtegenwoordige islamofobie en anti-moslimsentimenten in Vlaanderen, wat verschillende obstakels voor hen heeft gecreëerd, zoals het verbod op het dragen van hoofddoeken in het onderwijs. Dit verbod wordt unaniem beschouwd als een expliciete vorm van discriminatie tegen hun religieuze identiteit en ervaren ze dit met name tijdens het stagegedeelte van hun opleiding. Bovendien beschouwen de participanten de invulling van het neutraliteitsprincipe ook als een directe aanval op moslimvrouwen die een hoofddoek dragen, aangezien zij naar hun mening de voornaamste doelgroep vormen die door deze term wordt getroffen. De ervaringen tijdens hun academische loopbaan hebben aangetoond dat zij niet worden geaccepteerd vanwege hun hoofddoek, en dat verschillende uitspraken en handelingen van het schoolpersoneel als medestudenten getuigen van islamofobe sentimenten, zoals het associëren van de hoofddoek met extremisme of het weigeren van toegang tot bepaalde ruimtes zoals de lerarenkamer. Deze bevindingen worden ook ondersteund door verschillende onderzoeken waarin wordt aangetoond dat moslims in het algemeen worden geconfronteerd met vormen van discriminatie in westerse samenlevingen vanwege hun moslim-zijn (Alizai, 2021; De Nolf et al., 2021; Selod et al., 2013; Zemni, 2009). Daarnaast tonen studies aan dat bepaalde verbodsbepalingen, voortkomend uit islamofobe sentimenten, op onrechtvaardige wijze worden opgelegd en deze specifieke groep als het ware uitsluiten. Een vergelijkbare situatie wordt belicht in het onderzoek van Brems et al. (2017), waarin de zaak van Lachiri wordt besproken. Hier werd een moslimvrouw met een hoofddoek de toegang tot een rechtszaal ontzegd, wat vergelijkbaar is met het weigeren van moslimvrouwen met een hoofddoek de lerarenkamer binnen te gaan.

Ook benadrukten bepaalde participanten dat zij niet alleen tijdens hun stage, maar ook tijdens hun verblijf op de hogeschool vormen van discriminatie hebben ervaren, zowel van docenten als

medestudenten. Ze beschreven deze ervaringen als impliciete discriminatie, waarbij ze twijfels hadden of bepaalde opmerkingen en gedragingen voortkwamen uit onwetendheid. Niettemin erkenden ze dat ze deze ervaringen toch beschouwden als een vorm van discriminatie op grond van hun religieuze identiteit. Tevens toonden ze aan dat ze geconfronteerd worden met discriminatie vanwege zowel hun religieuze identiteit als hun etniciteit, aangezien alle participanten, met slechts één uitzondering, een migratieachtergrond hebben. De participanten onderstreepten dat zowel het dragen van een hoofddoek als hun migratieachtergrond elkaar versterken, wat resulteert in een toename van de discriminatie waarmee ze worden geconfronteerd.

Deze bevindingen worden gestaafd door verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat moslimvrouwen reeds geconfronteerd worden met discriminatie op basis van hun etniciteit, een situatie die verder escaleert naarmate ze een hoofddoek dragen (Alizai, 2021; Çolak, 2020; De Nolf et al., 2021; Selod et al., 2013; Weichselbaumer, 2020). Ook het concept van 'gendered islamophobia' bevestigt dat moslimvrouwen met een hoofddoek geconfronteerd worden met een dubbele onderdrukking, waarbij islamofobie specifiek gegenderd is en gericht is op deze vrouwen (Faury, 2023; Zine, 2006). Dit resulteert in diverse vormen van etno-religieuze en raciale discriminatie, waaruit zowel islamofobie als racisme voortvloeien.

Ten slotte blijkt uit deze masterproef dat de participanten degelijk diverse vormen van discriminatie hebben ervaren in de lerarenopleiding en deze een significante invloed heeft gehad op hun identiteit. De participanten hebben aangegeven een diepgewortelde angst te ervaren met betrekking tot hun toekomstperspectief, wat voornamelijk wordt veroorzaakt door de verschillende vormen van discriminatie die ze hebben ondervonden tijdens hun academische loopbaan binnen de lerarenopleiding. Ze zijn zich bewust van het feit dat zij vaker zullen worden afgewezen bij toekomstige sollicitaties vanwege het dragen van een hoofddoek, wat een aanzienlijke mate van stress en angst onder hen veroorzaakt met betrekking tot hun loopbaankansen. Bovendien hebben ze hoop om het vak islamitische godsdienst te kunnen doceren, maar ook hier heerst een gevoel van onzekerheid, gezien diverse scholen ook islamleerkrachten belemmeren de hoofddoek aan te houden in de gangen en lerarenkamers. De participanten worden als het ware gevormd door de uiteenlopende ervaringen die ze hebben doorgemaakt. Ze tonen aan dat als gevolg van het hoofddoekenverbod en het anti-moslimsentiment, ze niet dezelfde kansen krijgen als andere burgers en ze niet worden gewaardeerd vanwege hun religieuze overtuiging. Dit heeft niet alleen aanzienlijke gevolgen voor hun mentaal welzijn, maar ook voor hun fysieke welzijn, waar zelfs sommige participanten fysieke klachten hebben ervaren. Om toch een kans te kunnen maken om hun droom als leraar in het onderwijs te verwezenlijken, zijn ze genoodzaakt om verschillende scenario's en alternatieve plannen te overwegen en voor te bereiden. Dit doen ze uit vrees geen mogelijkheden te hebben voor een loopbaan als leerkracht, waarbij alle participanten deze situatie beschouwen als een gevolg van de diverse vormen van discriminatie met betrekking tot het leraarschap.

4.1. Toekomstige aanbevelingen

Dit onderzoek heeft een centrale focus gelegd op de ervaringen van moslimvrouwen met een hoofddoek in de lerarenopleiding aan de hogeschool in Vlaanderen, waarbij er een directe dialoog met hen plaatsvond in plaats van louter over hen te spreken. Het onderstreept het belang van het geven van een stem aan deze doelgroep en hen de mogelijkheid te bieden om hun ervaringen in eigen bewoordingen te delen. Desondanks blijft er een opvallend gebrek aan onderzoek dat zich specifiek richt op de ervaringen van deze groep vrouwen en hun unieke perspectieven binnen de context van de lerarenopleiding. Het is opvallend dat ondanks het heersende lerarentekort in Vlaanderen, moslimvrouwen met een hoofddoek nog steeds niet worden aangeworven om bij te dragen aan het verlichten van dit tekort. Daarom is er dringend behoefte aan verdere studies die dieper ingaan op hoe de diverse vormen van discriminatie in de lerarenopleiding de loopbaankansen van moslimvrouwen met een hoofddoek al dan niet beïnvloeden.

Het is cruciaal om deze vormen van discriminatie aan te pakken en te werken aan inclusieve en rechtvaardige onderwijsomgevingen. Dit vraagt om een actieve inspanning van beleidsmakers, onderwijsinstellingen en de bredere samenleving om structurele veranderingen door te voeren die de gelijkheid en diversiteit in het onderwijs bevorderen. Met dit in gedachten is het noodzakelijk dat vervolgonderzoek wordt uitgevoerd om de bevindingen van dit onderzoek verder te verfijnen en te verbreden, zodat er concrete stappen kunnen worden gezet om discriminatie in de lerarenopleiding alsook in het onderwijs in de brede zin effectief aan te pakken en te elimineren.

5. Referentielijst

- Abdelgadir, A., & Fouka, V. (2020). Political Secularism and Muslim Integration in the West: Assessing the Effects of the French Headscarf Ban. *American Political Science Review*, 114(3), 707– 723. <https://doi.org/10.1017/s0003055420000106>
- Ahmad, F. (2007). Muslim women's experiences of higher education in Britain. *American Journal of Islam and Society*, 24(3), 46-69.
- Alexander, C. (2017). Raceing Islamophobia. In F. Elahi, & O. Khan (Eds.), *Islamophobia: Still a Challenge for us All* (pp. 13-17). Runnymede Trust. <https://www.runnymedetrust.org/uploads/Islamophobia%20Report%202018%20FINA L.pdf>
- Alizai, H. (2021). Impact of Islamophobia on post-secondary Muslim students attending Ontario universities. *Race, Ethnicity And Education*, 24(3), 357– 374. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798388>
- Azabar, S. (2021). *Boeh! Baas over eigen hoofd* (I. Dequeecker, Red.; 1ste editie). Epo, Uitgeverij.
- Bahçecik, Ş. O. (2020). State, Religion and Muslims Between Discrimination and Protection at the Legislative, Executive and Judicial Levels: an Overview. *State, Religion and Muslims*, 598-610.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International journal of transgender health*, 1– 6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bell, L. (2014). Ethics and feminist research. *Feminist research practice: A primer*, 73-106
- Benfquih, Yousra, and Saïla Ouald Chaib. (2014). "Religious Signs in Public Schools: Belgian Council of State shows Judicial Bravery." Strasbourg Observers. <https://strasbourgobservers.com/2014/11/04/religious-signs-in-public-schools-belgian-council-of-state-shows-judicial-bravery/>.
- Brems, E., Heri, C., Chaib, S.O., & Verdonck, L. (2017). Head-Covering Bans in Belgian Courtrooms and Beyond: Headscarf Persecution and the Complicity of Supranational Courts. *Human Rights Quarterly* 39(4), 882- 909. doi:10.1353/hrq.2017.0053
- Brems, E. (2020). "Chapter 2 Discrimination against Muslims in Belgium". In *State, Religion and Muslims*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789004421516_004
- Brünig B, Fleischmann F. (2015). Understanding the veiling of Muslim women in the Netherlands. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54, 20–37. <https://doi.org/10.1111/jssr.12166>
- Castleberry, A. N., & Nolen, A. L. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807– 815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Coene, G., & Longman, C. (2008). Gendering the diversification of diversity: The Belgian hijab (in) question. *Ethnicities*, 8(3), 302–321. <https://doi.org/10.1177/1468796808092445>

- Çolak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2019). A qualitative study of how exclusion processes shape friendship development among Turkish-Belgian university students. *International Journal Of Intercultural Relations*, 73, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.08.002>
- Çolak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2020). ‘Oh, this is really great work—especially for a Turk’: a critical race theory analysis of Turkish Belgian students’ discrimination experiences. *Race ethnicity and education*, 1- 19.
- Crnic, A., & Pogacnik, A. (2019). Religious symbols in public schools: key issues and debates. *CEPS journal*, 9(4), 109-127.
- Croucher, S. M. 2008. “French-Muslims and the Hijab: An Analysis of Identity and the Islamic Veil in France.” *Journal of Intercultural Communication Research* 37 (3): 199–213.
- De Nolf A, d’Haenens L, Mekki-Berrada A. Face to Face with Anti-Muslim Sentiment: A Qualitative Study into the Coping Mechanisms of Young College and University Muslim Students and Graduates in Flanders. *Religions*. 2021; 12(2):135. <https://doi.org/10.3390/rel12020135>
- D’hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. (2015). How Does Ethnic and Non- ethnic Victimization by Peers and by Teachers Relate to the School Belongingness of Ethnic Minority Students in Flanders, Belgium? An Explorative Study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 685–701.
- Droogsma, R. A. (2007). “Redefining Hijab: American Muslim Women’s Standpoints on Veiling.” *Journal of Applied Communication Research* 35 (3): 294–319.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). What is Qualitative Interviewing? *Bloomsbury Academic*. <https://doi.org/10.5040/9781472545244>
- Eid, P. (2015). “Balancing Agency, Gender and Race: How Do Muslim Female Teenagers in Quebec Negotiate the Social Meanings Embedded in the Hijab?” *Ethnic & Racial Studies* 38 (11): 1902–1917.
- Emily Laxer, Jeffrey G. Reitz & Jessica Stallone (2022): Challenging the legitimacy of exclusion: Muslim women and social boundaries in different headscarf policy contexts, *Ethnic and Racial Studies*, DOI: 10.1080/01419870.2022.2089535
- Fadil, N. (2019). The Anthropology of Islam in Europe. A double epistemological impasse. *Annual Review of Anthropology*, 48, 117-132.
- Fadil, Nadia, Annelies Moors, and Karel Arnaut. (2021). "Envisioning Hijra: the ethics of leaving and dwelling of European Muslims." *Contemporary Islam* 15 (1):1-16. doi: 10.1007/s11562-021-00461-7
- Faury, F. (2023). Everyday gendered Islamophobia: exploring ordinary attitudes toward Muslim women in Southern France. *Gender, Place And Culture*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/0966369x.2023.2251171>
- Fischer, C. T. (2009). Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters. *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 583–590. <https://doi.org/10.1080/10503300902798375>

- Foblets, M.-C. (2021). Islam under the Rule of Law in Europe: How Consistent Is the Human Rights Test? *Religions*, 12(10), 857. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/rel12100857>
- Garner, S., and S. Selod. (2015). "The Racialization of Muslims: Empirical Studies of Islamophobia." *Critical Sociology* 41 (1): 9–19.
- Given, L. M. (Red.). (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Hass, Bat-sheva. (2020). "The Burka Ban: Islamic Dress, Freedom and Choice in The Netherlands in Light of the 2019 Burka Ban Law" *Religions* 11, no. 2: 93. <https://doi.org/10.3390/rel11020093>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Hebbani, A., and C.-R. Wills. (2012). "How Muslim Women in Australia Navigate Through Media (Mis)Representations of Hijab/Burqa." *Australian Journal of Communication* 39 (1): 87–100.
- Kimura, M. (2014). Non-performativity of University and Subjectification of Students: The Question of Equality and Diversity in UK Universities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 523–540.
- Kirkland, F. M. (2013). On Du Bois' Notion of Double Consciousness. *Philosophy Compass*, 8(2), 137–148. <https://doi.org/10.1111/phc3.12001>
- Korteweg, A. C., & Yurdakul, G. (2021). Liberal feminism and postcolonial difference: Debating headscarves in France, the Netherlands, and Germany. *Social Compass*, 68(3), 410– 429. <https://doi.org/10.1177/0037768620974268>
- Lucchini, S. (2012). De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues? In V. Conti, J.-F. De Pitro, & M. Mattey (dir), *Langue et cohésion sociale. Enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 87–110). Neuchâtel: Délégation à la langue française.
- Moosavi, L. (2015). "White Privilege in the Lives of Muslim Converts in Britain." *Ethnic and Racial Studies* 38 (11): 1918–1933. doi:10.1080/01419870.2014.952751.
- Munday, J. (2014). The practice of feminist focus groups. *Feminist research practice: A primer*, 233-263.
- Nouwen, W., & Clycq, N. (2016). The Role of Teacher-Student Relations in Stereotype Threat Effects in Flemish Secondary Education. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085916646627>.
- Pasha-Zaidi, N., Masson, T., & Pennington, M. N. (2013). Can I get a job if I wear Hijab? An exploratory study of the perceptions of South Asian Muslim Women in the US and the UAE. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1). <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2013.357>
- Perry, B. (2014). "Gendered Islamophobia: Hate Crime Against Muslim Women." *Social Identities* 20 (1): 74–89.
- Pierik, R. (2012). State neutrality and the limits of religious symbolism. *The Lautsi Papers: Multidisciplinary Reflections on Religious Symbols in the Public School Classroom*, (Leiden, Boston: BRILL/Martinus Nijhoff, 2012), *Amsterdam Law School Research Paper*, (2012-54).

- Pin, A. (2017). Is There a Place for Islam in the West: Adjudicating the Muslim Headscarf in Europe and the United States. *Notre Dame L. Rev. Online*, 93, 35.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 126.
- Rahman, O., B. Fung, and A. Yeo. (2016). "Exploring the Meanings of Hijab Through Online Comments in Canada." *Journal of Intercultural Communication Research* 45 (3): 214–232.
- Reza Gholami (2021) Critical Race Theory and Islamophobia: challenging inequity in Higher Education, *Race Ethnicity and Education*, 24:3, 319-337, DOI: 10.1080/13613324.2021.1879770
- Statham, P. (2016). "How Ordinary People View Muslim Group Rights in Britain, the Netherlands, France and Germany: Significant 'Gaps' between Majorities and Muslims?" *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42 (2): 217–236. doi:10.1080/1369183X.2015.1082288.
- Saeed, T. (2016). *Islamophobia and Securitization. Religion, Ethnicity and the Female Voice* (Palgrave Politics of Identity and Citizenship series). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Saeed, T. (2018). Islamophobia in Higher Education: Muslim Students and the "Duty of Care". In *Springer eBooks* (pp. 233–250). https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5_13
- Selod, S., & Embrick, D. G. (2013). Racialization and Muslims: Situating the Muslim experience in race scholarship. *Sociology Compass*, 7(8), 644-655.
- Stevenson, J. (2018). "Muslim Students in UK Higher Education: Issues of Inequality and Inequity." Bridge Institute for Research and Policy. Geraadpleegd op 9 maart 2024. <http://azizfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2019/04/Bridge-Higher-Education-report-2-FINAL.pdf>
- ter Avest, I. (2020). The power of a controversial issue; The developmental power of 'Disruptive Moments' for both—Teachers and students. *Religions*, 11(6), 272.
- Van de Graaf, C. (2021). Perceptions of discrimination of muslim women in Belgium: a study of discriminatory incidents across public and private organizations reported to the National Equality Body. *ISLAMOPHOBIA STUDIES JOURNAL*, 6(2), 207–227. <https://doi.org/10.13169/islastudj.6.2.0207>
- Van der Noll, J. (2010). Public support for a ban on headscarves: A cross-national perspective. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 4(2), 191-204. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2825>
- Van Raemdonck, A. (2023). Incomplete Lives: Experiences of Islamophobia as governmentality in education and employment in Flanders, Belgium. *Ethnic and Racial Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2224853>
- Van Laer, K., & Janssens, M. (2011). Ethnic minority professionals' experiences with subtle discrimination in the workplace. *Human Relations*, 64(9), 1203-1227. <https://doi.org/10.1177/0018726711409263>

Van Praag, L., Verhoeven, M., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2019). Belgium: Cultural Versus Class Explanations for Ethnic Inequalities in Education in the Flemish and French Communities. In *Springer eBooks* (pp. 159–213). https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_5

Weichselbaumer, D. (2020). Multiple Discrimination against Female Immigrants Wearing Headscarves. *ILR Review*, 73(3), 600–627. <https://doi.org/10.1177/0019793919875707>

Yaghi, E., & Ryan, J. (2022). ‘Because you’re all covered up’: Islamophobia in the ELT Classroom. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1345–1368. <https://doi.org/10.1002/tesq.3119>

Zemni, S. (2009). *Het islamdebat*. EPO. pp.10

Zemni, S. (2011). The shaping of Islam and Islamophobia in Belgium. *Race & Class*, 53(1), 28–44. <https://doi.org/10.1177/0306396811406781>

Zine, J. (2006). Unveiled Sentiments: Gendered Islamophobia and Experiences of Veiling among Muslim Girls in a Canadian Islamic School. *Equity & Excellence in Education*, 39(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/10665680600788503>

ONDERZOEKSMATERIAAL (NIET WETENSCHAPPELIJK):

Nws, V. (2022, 7 juni). *Het lerarentekort in cijfers: nu al meer dan dubbel zoveel openstaande onderwijsvacatures als 5 jaar geleden.* [vrtnws.be. https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/06/07/het-lerarentekort-in-cijfers/](https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/06/07/het-lerarentekort-in-cijfers/)

Nws, V. (2022b, november 15). Leerkracht-student Chaïmae (19) draagt hoofddoek en vond geen stageplek in Vlaanderen: “Ik ben wie ik ben, ik geef les in wat ik les moet geven”. [vrtnws.be. https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/11/15/leerkrachten-in-spe-met-moslimachtergrond-moeten-hoofddoek-prijsg/](https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/11/15/leerkrachten-in-spe-met-moslimachtergrond-moeten-hoofddoek-prijsg/)

Wet van 10 mei 2007 ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie (Antidiscriminatiewet). (z.d.). Unia. <https://www.unia.be/nl/wetgeving-aanbevelingen/wetgeving/wet-van-10-mei-2007-ter-bestrijding-van-bepaalde-vormen-van-discriminatie>

“Wie meer belang hecht aan eigen religieuze overtuiging dan aan roeping om les te geven, heeft geen plaats in de klas”. (2024, 30 april). Ben Weyts. <https://www.benweyts.be/nieuws/wie-meer-belang-hecht-aan-eigen-religieuze-overtuiging-dan-aan-roeping-om-les-te-geven-heeft>

6. Bijlage

6.1. Ethisch reflectiedossier

A. Criteria

Criteria	Verduidelijking
Er wordt met kwetsbare groepen gewerkt,	Nee, in dit onderzoek waren er geen kwetsbare groepen vertegenwoordigd, aangezien alle participanten ingeschreven waren aan een hogeronderwijsinstelling en vrijwillig participeerden in de focusgroepen of diepte-interviews.
Er wordt gevoelige info gevraagd,	Ja, er wordt toch wel expliciet gevraagd naar gevoelige informatie. Mijn onderzoek richt zich hoofdzakelijk op de verschillende vormen van discriminatie die deze participanten eventueel ervaren in het kader van het leraarschap. Hierbij worden diepgaande vragen gesteld die mogelijk emotionele of gevoelige antwoorden vereisen. Het is echter belangrijk op te merken dat de participanten niet verplicht zijn om deze informatie te delen; zij hebben de vrijheid om te stoppen met deelname of om bepaalde vragen onbeantwoord te laten indien zij dat wensen.
Er wordt persoonsgebonden informatie gevraagd en/of verwerkt,	Ik neem ook informatie op over de achtergrond van de participanten, waaronder hun motivatie om een lerarenopleiding te volgen. Deze gegevens worden geïntegreerd in mijn data-analyse, maar worden volledig geanonimiseerd, met uitzondering van de hogescholen (Arteveldehogeschool Gent en Odisee campus Brussel) die expliciet worden vermeld, aangezien het ook in mijn masterproef duidelijk wordt benadrukt.
Er worden audio en/of video-opnames gemaakt,	Er worden audio-opnames gemaakt van de gesprekken met als doel deze te transcriberen. Zodra de transcriptie is voltooid, worden de audio-opnames verwijderd.
Er worden medische experimenten op mensen gedaan,	Niet van toepassing
Er wordt gewerkt met proefdieren,	Niet van toepassing
Militaire of terroristische toepassingen zijn mogelijk	Niet van toepassing

B. Onderzoeksfasen

Ik ben van plan om de deelnemers te benaderen via de docenten van de Arteveldehogeschool en of de opleidingshoofd te mailen. Mijn hoop is om via deze docenten contact te leggen met potentiële deelnemers aan mijn onderzoek. Bovendien overweeg ik om een bezoek te brengen aan Arteveldehogeschool om persoonlijk met studenten te spreken en hen te motiveren om deel te nemen aan mijn onderzoek. Ik zou graag een afspraak maken met een docent om tijdens een les tien minuten te gebruiken om mijn onderzoek toe te lichten aan de studenten. Voor wat betreft Odisee, ben ik van plan om een e-mail te sturen naar de opleidingsvertegenwoordiger, die de studenten op de hoogte kan brengen van mijn onderzoek.

Daarnaast wil ik een Google Formulier gebruiken waarin geïnteresseerde studenten kunnen aangeven dat ze willen deelnemen aan mijn onderzoek en hun schoolmailadres kunnen delen als contactinformatie. Zodra ik voldoende participanten heb verzameld, zal ik de focusgroepen en diepte-interviews organiseren. Indien de deelnemers geïnteresseerd zijn, kunnen ze het Google Formulier raadplegen en daar hun inschrijving bevestigen. Op deze manier verkrijg ik alle benodigde gegevens om contact met hen op te nemen en hen in te delen in groepen voor het onderzoek. Bovendien zal ik een informed consent-procedure hanteren, waarbij de participanten expliciet aangeven dat ze vrijwillig deelnemen aan het onderzoek en dat hun gegevens volledig anoniem zullen worden verwerkt. Op deze manier hebben de participanten zowel het Google Formulier als de informed consent om hun toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek.

Bovendien zullen de participanten de titel, onderzoeksvraag en aanvullende uitleg over het proces en het doel van mijn masterproef ontvangen via e-mail of tijdens een persoonlijke presentatie waarbij ik mijn masterproef toelicht aan de hand van een PowerPointpresentatie (in dit geval voor Arteveldehogeschool). Dit is belangrijk om hen een duidelijke visie mee te geven en kunnen ze zo beter inschatten of ze al dan niet willen deelnemen aan dit onderzoek.

Eveneens hebben de deelnemers het recht om te weigeren deel te nemen aan het onderzoek. Ik zal hen aanmoedigen via e-mail of tijdens persoonlijke gesprekken, vooral als ik zelf langsga om te presenteren. Bovendien zullen de docenten van de Arteveldehogeschool de studenten ook aanmoedigen om deel te nemen als er te weinig inschrijvingen zijn. Ik hoop dat de studenten zich persoonlijk betrokken voelen bij het onderzoeksthema en uit eigen interesse willen deelnemen.

C. Dataverzameling – en opslag

Niet alle verzamelde data zal worden gebruikt om mijn onderzoeksvragen te beantwoorden. Het is waarschijnlijk dat veel informatie die naar voren komt al algemeen bekend is en daarom geen herhaling behoeft. Mijn focus zal voornamelijk liggen op het selecteren van data die direct relevant is voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvragen en die nieuwe inzichten kan verschaffen.

Daarnaast zal de data worden verzameld aan de hand van audio-opnames, waarbij ik een semigestructureerd interview hanteer. Tijdens de focusgroepen zal de nadruk vooral liggen op de participanten, die vrij zijn om hun gedachten en ervaringen te delen. Ik zal af en toe doorvragen en de discussie stimuleren met vooraf opgestelde vragen, maar de participanten hebben de regie over wat ze wel of niet willen delen. Ze zijn niet verplicht om gevoelige onderwerpen aan te snijden, en ik zal dit duidelijk benadrukken als ik merk dat het wat moeilijk wordt voor hen.

Bovendien zullen de focusgroepen plaatsvinden op de Arteveldehogeschool zelf, om een veilige omgeving te creëren waarin de deelnemers zich op hun gemak kunnen voelen. Ik zal een lokaal reserveren en de groep in een cirkel laten zitten om zo een comfortabele sfeer te verkrijgen. Wat

betreft de diepte-interviews, zal ik rekening houden met de voorkeuren van de deelnemers. Deze kunnen zowel offline als online plaatsvinden.

Mijn doel is om de data op een manier te verzamelen waarbij de participanten zich comfortabel en veilig voelen, zonder enige vorm van dwang om bepaalde ervaringen te delen. Dit zal ik ook expliciet vermelden voordat de interviews beginnen.

Voorafgaand aan mijn interviews heb ik mijn vragenlijst of interviewleidraad doorgenomen met mijn promotor en deze per e-mail aan haar doorgegeven. Het is voor mij van groot belang dat mijn promotor volledig op de hoogte is en ik waardeer haar feedback ten zeerste. Bovendien ben ik van plan om mijn transcripties naar haar te sturen, zodat ze een beeld heeft van hoe ik mijn vragen stel en hoe de participanten reageren.

D. Opslag van data

Ik zal de verzamelde data opslaan op zowel mijn smartphone als laptop. Om zeker te zijn van de beschikbaarheid van de audio-opnames, maak ik altijd gebruik van beide apparaten om de opnames te maken. Alle gegevens worden vervolgens opgeslagen in een specifieke map op mijn laptop. Nadat ik de transcripten heb uitgeschreven, zal ik de audio-opnames verwijderen en de transcripten opslaan op zowel mijn laptop als in mijn OneDrive-map. Op deze manier zorg ik ervoor dat de gegevens veilig zijn opgeslagen en toegankelijk blijven voor verdere data-analyse.

E. Verwerking en rapportering van de data

Ik neem strikte maatregelen om de privacy van mijn participanten te waarborgen door alle persoonlijke informatie, zoals namen en adressen, te anonimiseren. Ik vermijd het gebruik van specifieke namen en plaatsen, en vervang deze indien nodig door meer algemene termen, bijvoorbeeld door te verwijzen naar 'dorpjes in Gent' of 'een stad in Oost-Vlaanderen'. Echter, de leeftijd van de participanten en de hogeschool waar ze studeren zal ik niet anonimiseren, aangezien dat laatste relevant is voor mijn onderzoeksvraag en expliciet moet worden vermeld.

Bovendien ben ik ook de enige persoon die de werkelijke identiteit van de participanten kent en bewaar ik deze informatie zeer zorgvuldig. Dit betekent dat ik als enige de toegang heb tot deze gegevens en de verantwoordelijkheid draag voor de bescherming van de privacy van de participanten.

F. Feedback en nazorg

Ik heb aan de deelnemers altijd de mogelijkheid geboden om een eigen pseudoniem te kiezen voor hun data. Echter lieten ze mij vrij om zelf een naam te kiezen en gaven aan dat ze dit geen enkel probleem vonden. Ook heb ik altijd expliciet gevraagd of ze bezwaar zouden hebben tegen het vermelden van hun hogeschool, waarbij ze aangaven dat dit ook geen enkel probleem was. Bovendien heb ik geprobeerd om feedback en suggesties van de deelnemers te betrekken in mijn onderzoek, met als doel om hun zorgen en wensen serieus te nemen en te respecteren. Dit proces zorgt ervoor dat ik de garantie kan bieden dat ik echt rekening houd met hun behoeften tijdens en na deelname aan mijn onderzoek. Ook anonimiseer ik alle data in het onderzoek en veronderstel dat er geen ongemak veroorzaakt kan worden voor de participanten. Echter, wanneer participanten ervaringen van discriminatie binnen hun lerarenopleiding delen, kan dit implicaties hebben voor specifieke docenten of medewerkers die mogelijks betrokken waren bij deze ervaringen. Hoewel ik alles in het werk stel om de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen, is het mogelijk dat deze specifieke personen zich ongemakkelijk voelen bij de beschrijvingen die worden gegeven. Afgezien daarvan geloof ik niet dat er andere significante risico's verbonden zijn aan dit onderzoek, aangezien het gericht is op het verzamelen van specifieke ervaringen van een specifieke doelgroep en alle gegevens zorgvuldig

worden geanonimiseerd. Het is echter belangrijk om de potentiële impact op individuen te erkennen en daarom zal ik ook ethische overwegingen blijven hanteren bij de analyse en verspreiding van de onderzoeksresultaten.

Verder bied ik troost en ondersteuning aan wanneer deelnemers emotioneel worden. Daarnaast vraag ik altijd of ze iemand hebben om mee te praten, waarbij ze meestal enkele personen kunnen noemen. Bovendien steunen de deelnemers elkaar en fungeren ze als een vangnet voor elkaar wanneer de emoties hoog oplopen.