

Pedagogiek in moskee Al Wahda

Trees Pels
Fadoua Lahri
Halim El Madkouri

Augustus 2006

Verwey-Jonker Instituut/FORUM

Inhoud

1	Inleiding: het onderzoek in moskee Al Wahda	5
2	De moskeeschool in de literatuur	9
2.1	Moskeescholen in Marokko	10
2.2	Moskeescholen in Nederland	14
2.3	Pedagogische innovatie	18
3	De lessen in de moskee: doelen en middelen	21
3.1	De organisatie van het onderwijs	22
3.2	Doelen van de Arabische lessen	23
3.3	Eisen aan de leskrachten en kwaliteitsverbetering	26
3.4	Programma	29
3.5	Lesmaterialen	35
3.6	Samenvatting	38
4	Pedagogiek in de moskee	41
4.1	Pedagogische voorwaarden in de literatuur	41
4.2	Pedagogische uitgangspunten van de moskee	44
4.3	Pedagogiek in de moskeepraktijk	49
4.4	Samenvatting	57
5	Relatie met gezin en omgeving	61
5.1	Relatie met de ouders	61
5.2	Relatie met instellingen in de omgeving	64
5.3	Samenvatting	67
6	Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie	71
6.1	Samenvatting en conclusies	71
6.2	Knelpunten en wensen	74
6.3	Aanbevelingen	77
7	Pedagogiek in drie moskeeën: vergelijkend overzicht	79

Literatuur	85
Bijlage I Afsprakenlijst Commissie onderwijs 2005-2006	89
Bijlage II Lesprogramma van moskee Al Wahda	91
Bijlage III Twee lesobservaties in moskee Al Wahda	93

1 Inleiding: het onderzoek in moskee Al Wahda

In Rotterdam is in opdracht van de gemeente door het Verwey-Jonker Instituut, in samenwerking met FORUM, een onderzoek uitgevoerd naar de lesactiviteiten voor kinderen van drie moskeeën, een Turkse en twee Marokkaanse. Het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op de pedagogische kwaliteit van de lessen en op mogelijkheden om de verdere ontwikkeling van de ‘pedagogiek in de moskee’ te ondersteunen. Voor u ligt het verslag van het onderzoek in de Marokkaanse moskee Al Wahda.

Zoals ouders en leerkrachten regelmatig stil moeten staan bij hun rol als onderwijzer/opvoeder, zo is het ook voor de moskee belangrijk om te reflecteren op die rol. Dit geldt des te meer in de migratiecontext, die allerlei nieuwe vragen en uitdagingen met zich meebrengt. Een van de belangrijkste daarvan is wel hoe de moskee in de lesactiviteiten de connectie met de omringende samenleving gestalte kan geven, en kan bijdragen aan overbrugging tussen de verschillende werelden waarin kinderen verkeren. Meer specifiek verdient daarbij de aansluiting bij de lespraktijk in het basisonderwijs aandacht. Klassikaal onderwijs, eenrichtingsverkeer, memoriseren en een strakke discipline hebben daar deels plaatsgemaakt voor meer open, interactieve en reflexieve vormen van onderricht. Een ander aandachtspunt is dat zich, vergeleken met de beginjaren van de migratie, intussen een andere generatie ouders en kinderen aandient. Die stelt andere eisen. Kinderen worden bijvoorbeeld mondiger. Dat doet een beroep op het ‘management’ van grote

groepen en de omgang met lastige kinderen, evenals aan het curriculum en de pedagogische vaardigheden van leskrachten. Daarbij is het vermeldend waard dat de leerkrachten hun diensten grotendeels op vrijwillige basis aanbieden. Nationaal en internationaal wordt meer en meer gepleit voor pedagogische innovatie van het moskeeonderwijs, naar inhoud en methodische aanpak. Dat is nodig, wil de moskee de ouders en kinderen van nu bijstaan in het vinden van hun weg (als moslim) in de migratiecontext (bijvoorbeeld Mujahid, 2005; Pels, 1987; Ramadan, 2005; Standing Advisory Council on Religious Education, 2003). Om dergelijke innovatie gestalte te kunnen geven is inzicht nodig in de huidige lespraktijken, de opvattingen en verwachtingen van de betrokkenen en in hun behoeften aan ondersteuning. Daarnaast is inzicht van belang in 'wat werkt en niet', in goede praktijken waarvan kan worden geleerd.

Empirisch onderzoek op dit terrein is uitermate schaars. Zowel in het binnen- als buitenland is nauwelijks onderzoek te vinden dat buitenstaanders een blik gunt in wat zich binnen de muren van moskeeën tijdens de lessen voor kinderen afspeelt. Het Rotterdamse onderzoek is dus een van de eerste in zijn soort. Het is er op gericht om samen met de betrokkenen zicht te krijgen op de pedagogische kwaliteit van deze activiteiten, hoe deze zich verder zou kunnen en moeten ontwikkelen, en op de behoeften aan ondersteuning daarbij.

Met het onderzoek wordt het volgende beoogd:

1. Inzicht te verschaffen in de doelen, de inhoud (formeel en informeel) en het pedagogisch-didactische klimaat van de lessen die plaatsvinden in de moskeeën, evenals in de pedagogische uitwisseling en afstemming met de ouders van de leerlingen en met (samenwerkende) instellingen die met de leerlingen te maken hebben.
2. Bij te dragen aan pedagogische innovatie en samenwerking met het gezin en andere instituties, door het beschrijven van 'goede praktijken' en door het doen van aanbevelingen voor ondersteuning van de moskee, in het bijzonder de pedagogische ondersteuning van de begeleiders/lesgevers van de kinderen.

Dit verslag bevat de resultaten van het onderzoek in moskee Al Wahda dat in de maanden januari-juni van 2006 werd uitgevoerd. Het project startte met een bespreking met de voorzitter en een lid van de Onderwijscommissie. Voorts spraken wij met de verschillende ‘partijen’ die bij de lessen in de moskee betrokken zijn over hun doelen, opvattingen en ervaringen: met twee van de lesgevers, met een groep ouders en een groep leerlingen¹. Daarnaast vond een gesprek plaats met vertegenwoordigers van instellingen in de buurt waarmee de moskee een relatie onderhoudt. Ook observeerden wij gedurende twee dagdelen de lessen en maakten wij studie van de lesmateriaal.² De verslagen van de gesprekken met de leden van de Onderwijscommissie en met de leskrachten werden ter validering aan de betrokkenen voorgelegd. Na afronding van het onderzoek vond een bespreking plaats van de conceptrapportage, conclusies en aanbevelingen met de Onderwijscommissie, waarna de rapportage over moskee Al Wahda definitief is vastgesteld.

Het onderzoek naar de andere twee moskeeën is verschenen in twee andere deelpublicaties. Die bevatten, net als dit rapport, aan het slot een kort overzicht van de bevindingen uit de drie deelonderzoeken. Met de conclusies en aanbevelingen voor de ondersteuning van pedagogische innovatie kunnen naar verwachting ook andere moskeeën, in andere steden, hun voordeel doen.

¹ Bij het groepsgesprek met ouders waren veertien vaders aanwezig, waarvan er zes een duit in het zakje deden. Bij het groepsgesprek met jongeren zaten tien meisjes en zeven jongens in de leeftijd van acht tot dertien jaar; tien van hen participeerden actief en betrokken in het gesprek. De gesprekken vonden plaats in een van de gebedsruimten van de moskee.

² Onze dank gaat uit naar de leden van de Onderwijscommissie, die veel hebben bijgedragen aan de organisatie van de observaties en gesprekken. Onze dank gaat verder uit naar de leerkrachten, de ouders en kinderen vanwege het ons geschenken vertrouwen. De personen van wie letterlijke citaten in het verslag zijn opgenomen worden aangeduid met een pseudoniem. Ook de namen van de leerkrachten en leerlingen in de observaties zijn gefingeerd.

2 De moskeeschool in de literatuur

Moslims vormen in de migratiecontext een minderheid die zich een weg moet zoeken in nieuwe sociale, culturele, politieke en administratieve structuren. Zij staan voor de uitdaging in deze context het eigen culturele erfgoed, waarin de islam een belangrijke positie inneemt, over te dragen aan de kinderen. De afgelopen decennia is met dit doel een nieuw type onderwijs op particulier initiatief ontstaan: lessen in de moskee, of in aan de moskee gelieerde instellingen. De accenten wisselen, maar Arabische les, Koranles en islamitische educatie vormen meestal vaste onderdelen.

Wat de Marokkaanse moskeeën betreft, zijn de lesactiviteiten deels geënt op het Koranonderwijs dat in Marokko een belangrijke rol speelt als vorm van voorschoolse educatie, deels op het Marokkaanse elementaire onderwijs of het OETC- en OALT-onderwijs in Nederland. Daarbij worden deels uit Marokko afkomstige methoden en materialen gebruikt, terwijl ook nieuwe, in Nederland ontwikkelde, materialen in omloop zijn. Met de lessen wordt beoogd bepaalde leemten te vullen die moslimouders ervaren in de educatie van hun kinderen.

Onderzoek over de moskeelessen is bijzonder schaars. Empirisch onderzoek van recente datum is nauwelijks beschikbaar. Zoals blijkt uit een search van de literatuur, die wij in 2005 voor het onderhavige onderzoek uitvoerden, geldt dit tot op de dag van vandaag. In Nederland, zowel als in andere westerse migratielanden, is nauwelijks aandacht geschonken aan de lespraktijken die in de gemeenschappen van moslims zijn ontstaan.

De navolgende paragrafen geven de bevindingen weer uit ouder onderzoek van Pels (1987a, 1987b, 1991). Eerst wordt ingegaan op het (Koran)onderwijs in Marokko, dat een belangrijke

inspiratiebron vormt bij de inrichting van het onderwijs vanuit Marokkaanse moskeeën in de Nederlandse migratiecontext. Vervolgens komen gegevens over dit onderwijs in Nederland aan de orde. In de afsluitende paragraaf geven wij enkele auteurs het woord die zich hebben gebogen over de richting die met het eigen onderwijs zou kunnen worden ingeslagen, over mogelijkheden van pedagogische innovatie.

2.1 Moskeescholen in Marokko

De moskeeschool in Marokko is een levende realiteit, en fungeert tegenwoordig vooral als vorm van voorschools onderwijs voor kleuters. Het is - zeker voor de lagere sociale klasse in de steden en op het platteland - vaak de enige vorm van voorschools onderwijs die bereikbaar is.

In Marokko bestaan grofweg twee typen moskeescholen, de traditionele en de gemoderniseerde. Precieze cijfers zijn er niet, maar het lijkt geen twijfel dat de traditionele schooltjes - zeker op het platteland en in de *mdina*, de oude stadswijken - nog steeds zijn te vinden. Ze worden beheerd door een *fqih*, wiens inkomen voornamelijk bestaat uit donaties uit de gemeenschap. Pels (1987a) noteerde de volgende observaties tijdens een bezoek aan een dergelijk schooltje:

Observatie in een traditionele moskeeschool (1986)

Een smalle witte ruimte met matten belegd. Aan een stok uit de muur hangt een peer. Elf kinderen, jongens, in kleermakerszit langs de muur. Zes van kleuterleeftijd, de anderen iets ouder. De laatsten hebben een houten lei. Tegenover hen de *fqih* op een kleine verhoging, in bruine djellaba met kap. De kinderen reciteren luid, bijna fanatiek, verzen uit de Koran. Daarbij bewegen ze hun hoofd naar voren en weer terug, in een ritme dat het geheugen ondersteunt. De *fqih* humt in bastonen, intussen op elke lei iets bijschrijvend met zijn van rozenhout gesneden riet. Als het vers uitsterft, zet de *fqih* een volgend in, en de kinderen vallen weer bij. Een van de kleintjes gebaart fanatiek naar de anderen dat ze volume en tempo moeten houden. Een jongen begint het nieuwe Koranvers te kopiëren dat de *fqih* op zijn lei heeft geschreven. Ook de andere jongens schrijven op een lei, en tegelijk reciteren en memoriseren zij elk hun eigen *sura's*. De kleintjes scanderen om het hardst de

kortere *sura's*, uit hun hoofd. Eentje slaat daarbij ritmisch met een hand op de andere. Soms ook gaat er een voor, waarna de anderen hem herhalen. De *fqih* reciteert veelal in een hoger tempo, soms bijna zingend en licht heen en weer bewegend. Om de beurt knielen de leerlingen met lei voor hem, om in hoog tempo, ritmisch heen en weer bewegend, voor hem het nieuw gememoriseerde *sura* te reciteren. Intussen schrijft de *fqih* nieuwe verzen op, zingend, reciteren de oudere jongens de verzen op hun lei, terwijl de kleintjes scanderen: een scan-deert voor, de anderen na, en soms weer samen.

Het geschetste beeld zou heel goed passen op een elementaire Koranschool van eeuwen terug. In feite vat het de observaties samen die de eerste auteur maakte bij een bezoek aan een moskeeschool in een bergdorp nabij de stad Tetouan, in 1986. Het uit het hoofd leren van de Koran is in de traditionele *kt:ab* nog steeds het belangrijkste doel. Ondergeschikt is het leren van het alfabet, door scanderen van de letters, en het kopiëren ervan op een lei. Hetzelfde gebeurt met losse woorden, waarna begonnen kan worden met de kortere *sura's* uit de Koran. Dit alles gebeurt in het klassieke Koran-Arabisch, dat geen spreektaal is. Thuis spreken de kinderen Berbers of Marokkaans Arabisch, terwijl in de media veelal een vorm van standaard Arabisch wordt gebezigd. Het is wel duidelijk, dat de overgang voor Berberkinderen het grootst is. Ook rekenen komt wel op het programma voor, maar dat wil vaak niet meer zeggen dan het uit het hoofd leren en schrijven van de cijfers. De kinderen tonen een groot ontzag voor de *fqih*. Nog steeds heerst een ijzeren discipline.

Naast de traditionele schooltjes is een gemoderniseerde variant sterk in opkomst. In deze schooltjes zijn meer materialen beschikbaar, zoals een schoolbord, schriften en bolpennen. Verder wordt met de kinderen gesproken over wat het betekent een moslim te zijn, en men leert hen hygiëne, de wassingrituelen, en de eerste beginselen van het gebed van de ochtend, middag, namiddag, avond en nacht. Ook wordt aandacht besteed aan zeden en moraal in de vorm van verhaaltjes. Thema's daarbij zijn reinheid, gehoorzaamheid, respect, hulp en liefde. Onderwijs over (de geschiedenis van) het eigen land gebeurt bijvoorbeeld door gesprekken naar aanleiding van een nationaal feest, en door liedjes. Thema's: liefde voor het vaderland, liefde voor de koning en diens gezag, respect voor de

ationale vlag. Aan lichamelijke vorming wordt gedaan door spel in combinatie met zang.

Het rekenonderwijs bestaat er uit, dat de kinderen met behulp van concrete objecten leren tellen van 1 tot 100. Ook wordt aandacht besteed aan de vier operaties aftrekken, optellen, vermenigvuldigen, delen. Lezen en schrijven: de leerling begint met het schrijven van het alfabet op een lei of in een schrift, en leert het uit zijn hoofd. Vervolgens schrijft de *faqih* de eerste verzen uit de *Fatiha*, de openings-*sura* van de Koran, op de lei. De leerling moet de tekst natrekken, en leert aldus geleidelijk aan te lezen en schrijven. In veel *kt:ab*'s worden boekjes gebruikt, die feitelijk bestemd zijn voor het taalonderwijs in het eerste jaar van de basisschool (Charhabil, 1982).

De *faqih*'s in de modernere schooltjes hebben naast een religieuze opleiding veelal de middelbare school doorlopen. In de moderne *kt:ab* zijn het memoriseren van *sura*'s uit de Koran, lezen, schrijven en rekenen meer nevengezocht. De lesmethoden zijn vaak wat kindgericht. Zo richt het religieuze onderricht zich minder eenzijdig op uit het hoofd leren zonder begrip, en is het meer op het kind toegesneden, concreter. Uit een observatieverslag van Pels (1987a):

Een voorbeeld van een moderne kt:ab (1986)

Er zijn drie groepen op deze school: een van niveau 4 a 5, en twee van niveau 5 a 6.

Een van de groepen 5- en 6-jarigen zit in een lang, smal lokaal waarin dertien bankjes staan, 3 a 4 kinderen per bank. Aan de muren hangen Koranteksten, een landkaart en dierenplaten. Er staan enkele woorden op het bord. De juf neemt ze door, de kinderen herhalen ze. Dit gebeurt een paar keer. Dan krijgen enkele kinderen een beurt: ze moeten de woorden met een liniaal aanwijzen. Een kind moet de woorden voorzeggen, de andere kinderen herhalen het.

De leitjes komen tevoorschijn en de juf deelt stukjes krijt uit. Ze vraagt de kinderen enkele woorden op te schrijven, waarna ze het leitje omhoog moeten houden en juf rondloopt om het werk te controleren.

Vervolgens wordt een liedje gezongen. De kinderen zitten met de armen over elkaar en klappen bij het refrein. Een kind huilt en wordt bij de juf gesteld. Nog snikkend probeert ze dapper weer mee te zingen. Er wordt een versje opgezegd 'Ik ben Moslim, mijn geloof is de islam'.

Hierna komen enkele kinderen reciteren voor de klas. De andere kinderen kijken toe; velen doen binnensmonds mee. Wat meer achteraan wordt iets meer gehangen. De juf loopt met de liniaal rond, zet soms haar woorden er kracht mee bij.

Weer volgen enkele liedjes.

Hierna zegt de juf eerst ssst.... Als het stil is vertelt ze dat de Ramadan (vastentijd) is gekomen, en wat dat inhoudt, waarna de kinderen een lied zingen 'welkom Ramadan!'

Dan laat de juf een kind naar voren komen om de *Fatiha* te reciteren. Daarna vraagt ze een ander kind, dat luid schreeuwend-zingend, enigszins militant, de opdracht uitvoert: hij krijgt een compliment. Zo komen nog enkele kinderen aan de beurt. Twee kinderen zitten met de arm omhoog, het merendeel luistert toe, een enkeling zit met het hoofd op de arm, twee (kleintjes, misschien met hun oudere zus of broer meegkomen) zijn in een gezonde slaap gevallen.

Naast deze twee zijn er overigens voor Marokkaanse kleuters nog meer schoolvarianten, die het (op Franse leest geschoeide) westerse kleuteronderwijs benaderen. Deze blijven hier verder buiten beschouwing. Overigens ligt ook in het moderne, geseculariseerde kleuteronderwijs nog een sterke nadruk op het leren, op de overdracht van vaststaande kennis. Expressie en spel zijn eerder gebonden dan vrij. Er ligt een sterker accent op imitatie dan op autonoom ontdekken (Pels, 1991). 'Leren aan jonge kinderen, dat is als graveren in steen', zo luidt een tekst uit een van de *Hadith's*, beschrijvingen van het leven van de profeet Mohammed, dat voor Moslims naast de Koran geldt als belangrijke inspiratiebron. Marokkaanse ouders van alle standen hechten er veel belang aan dat hun kinderen al jong leren. En aangezien het kleuteronderwijs in al zijn vormen rechtstreeks financieel door hen gedragen wordt, zal aan hun wensen niet licht voorbij worden gegaan.

Men hecht dus doorgaans grote waarde aan het 'graveren' van het kind op de leeftijd waarop het het meest ontvankelijk is. Toch doen zich ook ontwikkelingen voor die wijzen op een zich geleidelijk veranderende visie op de pedagogische benadering van het kind. Zo werden al in 1982, aan het slot van de 4e Wereldconferentie over Moslim Onderwijs, aanbevelingen geformuleerd over in de diverse onderwijsniveaus te hanteren methoden. Over het basisonderwijs:

'In plaats van dogmatisch islamitische regels en voorschriften aan kinderen op te leggen, moet het onderwijs ze die funda-

mentele levenswaarden aanreiken die ze op hun leeftijd kunnen begrijpen; het moet ze bewust maken van hun relatie met de Moslimgemeenschap, en van de schoonheid, het mysterie en wonder van de schepping en van de grootheid en wijsheid van Allah. Onderwijzers moeten rekening houden met de mentale ontwikkeling van kinderen, van concrete perceptie in de vroege jaren tot formeel abstract denken in de latere. De islam en islamitische waarden moeten daarom eerst aangeboden worden door middel van spelletjes, puzzels en verhaaltjes en concrete beelden, en dan geleidelijk door vertellingen en de presentatie van meer omvattende denkbeelden' (Ashraf, 1985, 131; vert. tp). De nieuwe ontwikkelingen vinden we weerspiegeld in een zich wijzigend beleid van de Marokkaanse overheid, die een verschuiving van leren door memoriseren naar voorbereiden(d leren) voorstaat, zonder overigens de godsdienstige context te verlaten.

2.2 Moskeescholen in Nederland

Welke onderwijswensen leven onder Marokkaanse ouders in Nederland?

Volgens de verschillende opvoedingsonderzoeken die de laatste jaren zijn uitgevoerd, twijfelen weinig ouders aan het belang van deelname van de kinderen aan het reguliere onderwijs. Maar daarnaast hecht men er ook sterk aan, dat de kinderen naast het Nederlands het Arabisch mondeling en schriftelijk leren beheersen (Pels, 1991, 1998, 2005). Dit geldt net zo goed Marokkaans Arabisch sprekende als Berbers sprekende kinderen. Veel ouders zien daarom uit naar aanvullend onderwijs voor hun kinderen, waarbij nog komt, dat zij zich dikwijls grote zorgen maken om hun religieuze en morele vorming. Enkele ouders aan het woord:

'(Hij gaat) alleen op vrije dagen, woensdag, zaterdag, zondag. Is dat te zwaar voor hem, ik kan er ook niets aan doen. Anders blijft hij op z'n 19e gewoon een Hollander. Dan weet hij in Marokko in de Moskee niet wat zeggen en doen'. Een moeder speelde, toen er nog geen Marokkaanse school in de buurt was, met de gedachte haar zoontje in Marokko op school te doen 'vanwege de cultuur en de taal. Op school wordt ook geleerd hoe je moet bidden. Er wordt verteld wie je bent en wat voor

geloof je hebt'. En nog een moeder: 'Nu is goed: 4 keer (per week) naar andere school; ik heb beetje rust....ik denk altijd hij leert alleen maar Nederlands. Wij zijn muslim; hij moet beetje weten van ons geloof, beetje weten brief schrijven...' (Pels, 1987b).

Meer dan de helft van de ouders in Pels (1991) heeft aanvullend onderwijs voor hun kinderen gezocht. Dit geldt voor een nog groter aandeel van de Marokkaanse moeders en vaders in de latere onderzoeken van 1998 en 2005.

In een beleidsadvies over religieuze voorzieningen voor etnische groepen in Nederland uit het begin van de jaren tachtig valt te lezen, dat het godsdienstonderwijs onder Marokkaanse en Turkse kinderen voornamelijk plaats vindt 'in de vorm van Koranonderricht in en om de gebedsruimten en in de daarvoor ter beschikking gestelde leslokalen. Het onderricht beperkt zich tot het in groepsverband uit het hoofd leren van Koranteksten onder leiding van een leraar. Dat kan de imam of hodja zijn maar ook ieder ander die in staat is de Koran te lezen en bepaalde gedeelten uit het hoofd te reciteren'. De onderwijsmethode zou veelal geënt zijn op wat gangbaar is in het traditionele Koranonderwijs in Marokko (het 'rapport Waardenburg', 1983).

Aan het eind van de jaren tachtig lijkt een ommekeer in zicht. Zoals blijkt uit het onderzoek van Pels uit 1991 beperkt men zich in sommige moskeeën niet tot Koranlessen, maar wordt ook aandacht besteed aan de eigen taal en cultuur, opvoeding en gedrag. Dit onderwijs vertoont meer overeenkomst met dat in de gemoderniseerde *kt:abs* in Marokko: andere vakken zijn meer nevengechikt aan het Koranonderricht, en de pedagogie is wat meer kindgericht. Naast de moskeeverenigingen richten ook andere zelforganisaties zich op educatie, waarbij het accent relatief wat meer ligt op eigen taal en cultuur dan op godsdienst.

De lessen worden, aldus Pels (1991) in het algemeen gegeven op zaterdag, zondag en woensdag, en nog een of twee andere weekdays; het totaal aantal lesuren ligt tussen de tien en vijftien. Het onderwijs geschiedt meestal door vrijwilligers. Zij hebben vaak geen specifieke onderwijsdiploma's, maar kennis van de Koran en een goede beheersing van het Arabisch zijn wel vereist, en men moet gerespecteerd worden binnen de gemeenschap. In het minder traditionele onderwijs wordt gebruik gemaakt van voor kinderen aangepaste (Koran-)boekjes,

zoals men die ook in Marokko kent. Dat wil zeggen, als men al kan beschikken over materialen. De financiële situatie laat dat namelijk niet altijd toe. Aan het kopen of huren, aankleden en onderhouden van lesruimten zijn immers al hoge lasten verbonden, die voor een belangrijk deel door de eigen gemeenschap moeten worden gedragen. Het contrast dat hiermee bestaat in materiële rijkdom tussen het reguliere onderwijs en dat in de moskee (of andere verenigingen) wordt als schrijnend ervaren, want 'de kinderen kunnen zo een verkeerd beeld krijgen, van armoedig gepropt in de Moskee. Als je daar niets aan zou doen zouden ze zich in de minderheid voelen en ontwikkelt zich iets negatiefs', aldus het bestuurslid van een moskee dat Pels eind jaren tachtig sprak. Over verschillen met het Nederlandse onderwijs: 'Wij kijken naar tekorten bij het kind, bijvoorbeeld rekenen hoeven we niet te doen. Wij praten bijvoorbeeld met de kinderen over integratie, hoe ze zich moeten aanpassen aan de maatschappij. Bijvoorbeeld hoe ze moeten lopen, dat ze auto's niet moeten krassen, mensen respecteren, niet stelen. Wij wachten niet tot ze 16 worden, maar doen het vanaf het begin. Met een aantal Marokkaanse jongeren is het fout gegaan; daar kan je nu weinig meer aan doen. Wel hebben wij de situatie bestudeerd, en we gaan proberen het te voorkomen. Wij hebben geconstateerd dat het helpt, dat ze anders gaan doen. We praten met de kinderen over hun toekomst, bijvoorbeeld dat ze kunnen studeren tot 35 jaar, zodat ze weten waar ze mee bezig zijn'. Dat er een strakkere discipline is, en het accent sterk ligt op leren, ook bij kleuters, hangt samen met de hoeveelheid beschikbare tijd (10 uur/week): 'als ik 8 uur/dag heb kan ik ook wat soepeler zijn.'

Observaties in een moskeeschool in Amsterdam (1986)

Op een van de Marokkaanse scholen in Amsterdam bracht Pels (1987b) een zaterdagochtend door in een klas voor beginners: 8 meisjes, die aan een kant van het lokaal bijeenzaten, en 24 jongens, in de leeftijd van zo'n 5 tot 8 jaar.

De school ging om 9.00u. open.

9.30u. wordt begonnen met het gezamenlijk reciteren van *sura's* uit de Koran. Hierna laat de leraar de kinderen, ook de kleintjes, om de beurt hardop uit hun Koranboekje voorlezen. Vervolgens draait hij een bandje af, waarop een voorzanger enkele *sura's* zingt. Het bandje wordt teruggespoeld, en de leraar laat de kinderen meedoen. Zij volgen daarbij met de vinger de tekst in hun boekje. Niet alle kinderen gaat dit al

even gemakkelijk af; sommigen raken het spoor bijster. Bij bekende *sura's* verheft ieder zijn/haar stem.

Om 10.10u. zingt de leraar een strofe voor; de kinderen moeten hem zo mooi mogelijk nadoen, waarna afzonderlijke kinderen een beurt krijgen. Ten slotte worden nog gezamenlijk enkele *sura's* gelezen.

Van 10.20u. tot 10.30u. worden, ter ontspanning, enkele kinderliedjes gezongen. Het refrein staat op het bord. De kinderen zingen met kennelijk plezier met de band mee.

Dan volgt taalles. De leraar controleert het huiswerk van de kinderen: zij hebben enkele zinnen uitgeschreven in hun schrift (de kinderen krijgen steeds wat huiswerk en enkele *sura's* om te memoriseren, 'zodat ze de uitspraak goed leren').

Wie zijn/haar werk niet heeft gemaakt, moet de hand uitsteken met de palm naar boven, en krijgt er een tik op met een meetlat.

Voor de leesles houdt de leraar een boek omhoog met teksten en illustraties. Hij wijst telkens op een plaatje en herhaalt enkele malen de bijbehorende zin, waarna enkele kinderen deze zin exact moeten nazeggen. Daarna schrijft hij een regel op het bord en krijgen enkele kinderen opleesbeurt. Hij schrijft een woord op en vraagt welke letter ontbreekt. In bijna de hele klas gaan de vingers stijf omhoog '*usted, usted!*' (meester). Zo gaat het nog even door.

10.50u. volgt schrijfles.

De kinderen moeten de lettercombinatie 'za' opschrijven. Alle kinderen opgelet..., 'za!', klaar...af! (klap met lat op tafel). Alle kinderen buigen zich snel over hun leetje en schrijven. Volgt een 2e klap met de lat. Alle leien omhoog! De leraar loopt langs de tafels, de schrijfsels controlerend. De jongen naast me heeft het fout, hij krijgt een klap op de arm. Volgt eenzelfde procedure m.b.t. 'zy'.

11.00u. Pauze.

11.30u. De kinderen moeten de 'z' alleen, en in combinaties met andere letters en in verschillende posities, naschrijven uit hun boekje. De leraar gaat langs de tafel, hier en daar commentaar gevend of helpend. Het gedrag van een van de jongens bevalt hem niet want hij zegt bars 'zit!, steek je hand uit!' En klap! gaat het weer met de lat. De jongen incasseert zijn straf uitdrukkingsloos.

De meeste kinderen zijn zichtbaar geen beginners wat betreft schrijven, sommigen wel. Als de meesten klaar zijn gaat A bij ieder langs, controleert, geeft een cijfer, zet zijn paraaf.

Intussen kleppen de kinderen hier en daar wat met elkaar, en rotzooien een beetje. De kinderen praten onderling meestal in het Nederlands.

11.45u. Nadat de schrijfspullen zijn opgeruimd draait de leraar een liedje Marokkaanse stijl. Enkele kinderen kijken lachend naar me om, kennelijk nieuwsgierig naar mijn reactie. De tekst wordt op het bord geschreven, waarna het liedje nog een aantal keren wordt meegezongen.

Om 12.00u. volgt conversatieles. De leraar zet een dialoogtekst op het bord, die de kinderen eerst om de beurt moeten oplezen. Hier en daar beginnen kinderen wat te knipperen met de ogen, er wordt gegaapt. Ze worden wat hangeriger. Vooral als kinderen een zin hard schreeuwen oogsten ze een compliment. Twee jongens worden voor de klas gehaald. Zij mogen de dialoog opzeggen, uit het hoofd. Als ze klaar zijn, soms een handje geholpen, dienen zich enthousiast nieuwe gegadigden aan '*usted, usted!*' Twee meisjes komen voor het bord, nadat een van hen op aanwijzing van de leraar haar hoofddoekje heeft verschikt (zodat het haar beter bedekt is). Vervolgens draait hij het bord weg, en het volgende paar, twee hele kleintjes, doet met wat hulp de dialoog uit het hoofd. En met een "schudt elkaar de hand", mogen ze onder algemene vertedering weer gaan zitten.

Om 12.30u. verlaten alle kinderen de lokalen om te gaan bidden in de nabij gelegen Moskee.

2.3 Pedagogische innovatie

Intussen vinden overal in den lande lesactiviteiten vanuit moskeeën plaats, waarbij meestal het zicht ontbreekt op de kwaliteit in pedagogisch-didactisch en inhoudelijk opzicht. Uit de schaarse beschikbare gegevens valt op te maken dat zich een zekere modernisering van het onderwijs voordoet, zoals dat ook in Marokko het geval is. Anderzijds duiden de gegevens er op dat, althans eind jaren tachtig, vooralsnog sprake was van eenrichtingsverkeer tussen de leskracht en leerlingen, van autoritaire verhoudingen en een nadruk op memoriseren en discipline, waarbij ook de toepassing van fysieke straf niet werd geschuwd. Inhoudelijk stonden taallessen, religieuze en morele vorming centraal. Marokkaanse kinderen krijgen hiermee, naast

de druk van extra uren school, tegelijkertijd met twee uiteenlopende schoolsystemen te maken.

Nationaal en internationaal wordt vanuit moslimkringen meer en meer aangedrongen op pedagogische innovatie van het moskee onderwijs, wil de moskee de ouders en kinderen van nu bijstaan in het vinden van hun weg (als moslim) in de migratiecontext. Vooral in Amerika zijn ook al enkele organisaties hiertoe actief (Tauhidi, 2001; Soundvision.com, 2005). Tariq Ramadan toont zich een van de felste pleitbezorgers van een dergelijke vernieuwing. In zijn recente boek *Westerse moslims en de toekomst van de islam* (2005) stelt hij, dat het vaak om een gesloten wereld gaat, een parallelle werkelijkheid die weinig te maken heeft met de maatschappij er omheen. Het doorgeven van religieuze kennis en waarden in een ‘kunstmatige ruimte’ volstaat volgens hem niet om persoonlijkheden te kweken die zich in het echte leven staande kunnen houden. Kinderen moeten juist midden in hun samenleving staan en daarin begeleid worden. Als middelen daartoe noemt hij onder meer het aangaan van banden met het reguliere onderwijs, het betrekken van ouders en de tijd nemen om naar jongeren te luisteren.

Zoals ook Tauhidi (2001) en Khan et al. (2005) stellen, slaagt de ‘traditionele’ islamitische educatie er niet in moslimjongeren de kritische vaardigheden bij te brengen die nodig zijn om de moeilijke morele en sociale dilemma’s het hoofd te bieden waarmee zij in aanraking komen. Van herhaling van vaststaande lesstof en ‘lecturing’ zou het accent verschoven moeten worden naar een meer open en interactieve vorm van onderwijs. Met aandacht voor de geschiedenis van de islam in Europa, discussies over de islam en over kwesties die spelen in het dagelijks leven van de leerlingen, zouden leerkrachten beter aansluiten bij de behoeften van Europese moslimjongeren in deze tijd. Halstead (2004) betoogt dat interactieve methoden van onderricht goed verenigbaar zijn met ‘traditionele’ praktijken van islamitisch onderwijs. Dit onderwijs is van oudsher geworteld in de gemeenschap die het dient en biedt antwoord op de noden en aspiraties die daarin leven.

Na deze rondgang in de literatuur komt in de volgende twee hoofdstukken de lespraktijk aan de orde die wij aantreffen in moskee Al Wahda. Hoofdstuk 3 gaat in op de doelen die de betrokkenen met het onderwijs voor ogen hebben en op de beschikbare middelen in termen van menskracht, programma en

materialen. In hoofdstuk 4 zoomen wij in op de pedagogische praktijk, waarbij wij terugkomen op de pedagogische criteria die leidend zouden kunnen zijn bij de vernieuwing van de moskeelessen.

3 De lessen in de moskee: doelen en middelen

Moskee Al Wahda is een autonome moskee, dat wil zeggen dat de moskee niet is aangesloten bij de Unie van Marokkaanse Moslim Organisaties (UMMON), die een belangrijk deel van de Marokkaanse moskeeën onder zich verenigt (Canatan et al., 2003).

De moskee is gevestigd in Rotterdam Zuid, in een pand dat voorheen in gebruik was als basisschool. Het pand telt een grotere en kleinere gebedsruimte, een kleine winkel en drie klaslokalen. Eén van deze lokalen ligt op de begane grond, naast de gebedsruimte voor mannen, en is in gebruik voor de meer traditionele Koranlessen. De twee andere leslokalen bevinden zich op de eerste verdieping naast de gebedsruimte voor vrouwen. Deze twee lokalen worden hoofdzakelijk gebruikt voor de lessen die in dit onderzoek centraal staan: de Arabische lessen voor zes- tot dertienjarige kinderen. Voor de lesactiviteiten zijn in totaal vijf groepen samengesteld. Drie groepen van niveau 1, een groep van niveau 2 en een groep van niveau 3. Het totale aantal leerlingen dat deze lesactiviteiten bezoekt ligt rond de honderd. De aanmeldingen zijn vrijwillig, maar er zijn wel enkele voorwaarden aan verbonden. Eenmaal aangemeld wordt verwacht dat kinderen regelmatig komen en bij hun afwezigheid wordt contact opgenomen met de ouders. De lesactiviteiten vinden plaats op zaterdag en zondag, 's ochtends en 's middags, gedurende twee uur (waarvan een kwartier pauze). De meeste leerlingen volgen twee dagdelen les per weekend. Er wordt per klas aan maximaal 23 leerlingen

lesgegeven door één leerkracht. De leeftijd van de leerlingen varieert van zes tot en met dertien jaar.

In deze paragraaf staan de doelen die de moskee met de lessen wil bereiken centraal, evenals de middelen die men daartoe hanteert: de leskrachten en eisen die men aan hen stelt, het programma en de gebruikte materialen. Eerst gaan wij kort in op de veranderingen in de organisatie van de lespraktijk die medio 2005 in moskee Al Wahda in gang zijn gezet, en op de huidige stand van zaken.

3.1 De organisatie van het onderwijs

Moskee Al Wahda organiseert twee typen lesactiviteiten voor kinderen: de meer traditionele Koranlessen en de Arabische lessen die op modernere leest zijn geschoeid. De Koranlessen vallen onder de verantwoordelijkheid van het moskeebestuur, terwijl de verantwoordelijkheid voor de Arabische lessen gedelegeerd is aan een Onderwijscommissie. Het is deze commissie die - na ruggespraak met het bestuur - het besluit heeft genomen om de lespraktijk aan het door de gemeente Rotterdam geïnitieerde onderzoek te laten onderwerpen. De Koranlessen vallen dan ook buiten het onderzoek. Het ligt overigens wel in de bedoeling om in de nabije toekomst meer eenheid in het moskeeonderwijs aan te brengen, en het Koranonderwijs op te nemen in de Arabische lessen. Dit vanuit de opvatting dat kinderen moeten begrijpen wat ze leren, in plaats van alleen maar reciteren.

De Onderwijscommissie bestaat momenteel uit drie leden. Eén van hen fungeert als beheerder die tijdens de lessen de facilitaire verantwoordelijkheid draagt. De andere twee zijn verantwoordelijk voor de inhoud en organisatie van de lesactiviteiten. Eén van hen houdt zich voornamelijk bezig met de inhoudelijke kant, terwijl de ander voorzitter is en de financiën beheert. Beiden onderhouden contact met de ouders en spelen een rol bij het toezicht op de leerlingen. De leden van de commissie zijn elk weekend aanwezig om zorg te dragen voor een goed en ordelijk verloop van de lessen. De naast de lokalen gelegen gebedsruimte voor vrouwen wordt door hen gebruikt om de gang van zaken te bespreken en - indien - nodig om kinderen die de klas uitgestuurd worden, op te vangen.

De Onderwijscommissie is op initiatief van de ouders van de leerlingen in 2005 geheel in samenstelling vernieuwd. De ouders maakten zich zorgen over de kwaliteit van het geboden onderwijs. Zij vonden vooral dat de kinderen niet genoeg leerden. Zoals een van de vaders zegt: 'Iedereen gaf gewoon les op zijn eigen manier. Er was geen structuur. Nu hebben ze een planning voor de toekomstige jaren.' De nieuwe commissie heeft afspraken gemaakt met de ouders over de verantwoordelijkheden van beide partijen, commissie én ouders. Deze afspraken zijn schriftelijk vastgelegd (zie Bijlage I). In september 2005 heeft de commissie in samenwerking met de leerkrachten een lesprogramma opgesteld voor het schooljaar 2005/2006. Dit lesprogramma zal na een jaar samen met de leerkrachten worden geëvalueerd en waar nodig aangepast.

3.2 Doelen van de Arabische lessen

Onder de noemer van 'Arabische les' valt zowel taalles als 'islamitische educatie'. Met de lessen wordt, aldus de leden van de Onderwijscommissie, beoogd de kinderen hun (Marokkaanse) cultuur en identiteit te laten kennen. De Arabische taal hoort daar onverbrekkelijk bij. Veel ouders hebben een Berberachtergrond en willen graag dat hun kinderen deze taal leren. Dat de vaders hieraan hechten, kwam duidelijk naar voren in het groeps gesprek.

Vader 1: 'Om de eigen taal te leren. Als ze op vakantie gaan kennen ze anders geen Arabisch. En een beetje opvoeding. Arabisch en islamitische opvoeding.'

Vader 2: 'Arabische taal is heel belangrijk, want tijdens de vakantieperiode gaan ze vaak naar plekken waar geen Berbers gesproken wordt. In Marokko spreekt grootste gedeelte Arabisch. Thuis spreken ze in het algemeen Berbers en daarom leren ze hier Arabisch, zodat ze zich geen vreemde in hun eigen land voelen. Nou... eigen land; ze zijn natuurlijk in Nederland geboren, maar de communicatie daar met landgenoten tijdens de vakantie is belangrijk. Ik heb een keer meegemaakt dat mijn kind in Tanger een broodje moest halen en dat hij mij riep: "Papa kom hier ik wil een broodje kopen, hoe doe je dat?"' Daarom willen we hier in de moskee een kleine bijdrage leveren, zodat ze in ieder geval standaard (basiskennis) iets kunnen

zeggen, iets kunnen begrijpen en iets doen tijdens de vakantie. Als je tweetalig bent dan is het voor het kind ook leuk om in Marokko te zijn. Misschien dat ze later, als ze iets ouder zijn, dat ze daar (Marokko) iets kunnen beginnen of dat ze terug gaan. Dat ze ook wat weten van hun Arabische achtergrond, dat ze weten waar hun ouders vandaan komen. Dat is heel belangrijk.’

De motieven die de kinderen in het groepsgesprek noemen om naar de moskeelessen te gaan, weerspiegelen die van de vaders.

Bilal: Om wat te leren over ons geloof. Wat we moeten doen en hoe het gaat.

Yousra: Onze ouders hebben ons hier gestuurd om Arabisch te kennen. Om te leren lezen en schrijven.

TP: Kom je hier naartoe omdat het van je ouders moet of wil je het zelf?

Yousra: Ik vind het eigenlijk ook wel leuk. Ik ben nu in Nederland, maar als ik straks op vakantie ben in Marokko is het leuk om daar ook te kunnen lezen wat er staat.

Zoals gezegd waren de ouders ontevreden over de vorderingen van hun kinderen. Wat betreft de lessen Arabische taal wordt er, aldus de leden van de Onderwijscommissie, naar gestreefd hogere niveaus te bereiken dan tot op heden het geval is. De kinderen moeten idealiter het niveau van de eerste klas voortgezet onderwijs halen, maar weinigen slagen daar in. Volgens leerkracht Rafik moeten de verwachtingen dan ook niet te hoog gespannen zijn.

Naast taalles, waar duidelijk de prioriteit ligt, staan leren over het geloof en islamitische opvoeding op het programma. Deels gaat het om kennis van de islam en van culturele gebruiken, waarbij het accent niet alleen op feiten ligt, maar zeker ook op achterliggende bedoelingen. Zo vertelt leerkracht Badr dat kinderen vaak wel de nationale feestdagen kennen, maar niet weten wat er gevierd wordt. ‘Ik probeer de bedoeling van die feesten uit te leggen.’

Daarnaast vindt Badr het belangrijk aandacht te besteden aan het gedrag van de kinderen, aan hoe een moslim zich moet gedragen. ‘Het gedrag wordt vanuit islamitische principes gestimuleerd’, zo beamen de leden van de Onderwijscommissie: wat *halal* u *haram* is, normen en waarden, respect. Het gaat om gedrag dat ‘saamhorig leven in een gemeenschap bevordert’.

Ook de vaders onderstrepen het belang van aandacht voor de morele ontwikkeling van hun kinderen. Zij zien de moskee hierbij als een medestander in de opvoeding, die ook voorziet in een noodzakelijke aanvulling op wat het reguliere onderwijs biedt.

Vader 3: '...dan leren ze op de Nederlandse basisscholen over democratische landen maar ze begrijpen het dan verkeerd: je mag dit doen en dat doen. Hier bij Arabische les leren ze hoe om te kunnen gaan met mensen, hoe een samenleving in stand gehouden kan worden. Dat ze weten wat respect is. (...)'

Vader 2: 'Normen en waarden. Op onze manier en op de Nederlandse manier. We moeten op gelijk niveau komen. Een kind moet op school z'n best doen en hier (op de moskee) ook. Dan voorkomen we problemen. Hier krijgen de kinderen ook opvoeding. Wat mag niet wat mag wel.'

Terwijl de vaders het accent leggen op betamelijk gedrag, gaan de leden van de Onderwijscommissie en leerkracht Rafik nog een stapje verder. Zij menen dat de educatie in de moskee ook gericht moet zijn op het aansluiten bij de verschillende werelden waarin de kinderen leven en op hun integratie in de wijdere maatschappij.

Leerkracht Rafik: 'We hebben morgen een les met als thema 'buren'. Sommige mensen zeggen dat je alleen moslimburen moet respecteren. Hier heb je moslimburen, christelijke buren, katholieken enzo. De islam zegt echter dat je iedereen moet respecteren. De profeet (vrede zij met hem) had een joodse buurman en daar zorgde hij ook goed voor. Dat je je buren moet respecteren en helpen. Dat soort ideeën en regels moeten kinderen onthouden. Dat ze ook met Kerst prettige feestdagen wensen. Je gaat jezelf meer respecteren als je de ander ook respecteert. (...) In mijn lessen benadruk ik integratie heel sterk. Ik zeg tegen de kinderen dat ze zich niet moeten isoleren van de maatschappij. Dat de moskee een open plek is voor iedereen. Men zou actief moeten participeren in de maatschappij. (...)

We willen een basis (Arabisch en islam) meegeven. Belangrijk is ook dat ze hierdoor een beetje hun cultuur kunnen begrijpen en ook hoe dat inpast in de huidige maatschappij waar zo'n kind deel van uitmaakt. Hopelijk kan zo'n kind dan volledig in de samenleving participeren zonder dat zijn/haar geloof een

obstakel hoeft te vormen. (...) Kennis van islam is ook belangrijk om deze kennis toe te passen in de maatschappij. Men is een Europeaan en moet niet de islam aannemen zoals dat in het land van herkomst of Saudi-Arabië wordt toegepast. Nederland is hun land en zij moeten hun geloof inpassen in de maatschappij. Dat recht van vrijheid van godsdienst heeft iedereen hier.'

De voorzitter van de Onderwijscommissie vat de brugfunctie van het moskeeonderwijs aldus samen: het gaat er om dat de kinderen hun *roots* als Marokkaan niet kwijtraken, of ze nou Berber, joods, christelijk of Arabisch zijn. En met die roots moeten de kinderen een plek in de Nederlandse samenleving vinden, vanuit een positieve houding. Bij de brugfunctie hoort ook oog hebben voor de bredere leefwereld van de kinderen. Maatschappelijke kwesties en eventuele vragen van kinderen daarover moeten niet gemeden worden, zo menen beide leden van de Onderwijscommissie. Door daar op in te gaan, bied je kinderen ruimte om breder te kijken en niet zomaar iets over te nemen, maar zelf te leren nadenken. Hoe en in welke mate het leven buiten de moskee in de lessen aan de orde komt en op welke wijze de interactie met de leerlingen handen en voeten krijgt in de praktijk, bespreken we nader in hoofdstuk 4.

3.3 Eisen aan de leskrachten en kwaliteitsverbetering

De leskrachten zijn vrijwilligers, die voor hun inzet slechts een minimale vergoeding ontvangen van 75 euro (onkostenvergoeding) per groep; de beheerder krijgt per kind één euro als vergoeding. De leden van de Onderwijscommissie krijgen geen vergoeding. Bevoegde leerkrachten zijn daarom moeilijk voor het moskeeonderwijs te vinden. Wel gelden enkele minimumeisen wat het opleidingsniveau betreft: het (Marokkaanse) Lyceum, vergelijkbaar met 5 vwo, moet zijn afgerond. Een onderwijskundige achtergrond heeft de voorkeur, maar is geen strikt vereiste. Onderwijskundige competentie, les kunnen geven, is wel van belang. Ook op ervaring wordt gelet. De Onderwijscommissie is bijvoorbeeld nu voor de groep kinderen van 4 - 6 in gesprek met iemand die in Marokko een crèche had.

Ter illustratie beschrijven wij de achtergrond van de twee leskrachten die voor dit onderzoek werden geobserveerd en geïnterviewd.

Rafik is midden dertig en geboren in Marokko. Daar heeft hij baccalaureaat gedaan. Hij is als puber met zijn familie naar Nederland geëmigreerd (1989), waar hij de eerste twee jaar Nederlandse taalles heeft gevolgd. Hij zat in het bestuur van de Marokkaanse Culturele Vereniging (MCV) en heeft zeven jaar gewerkt bij een bedrijf. Rafik is gestopt met werken vanwege polsklachten. Hij studeert nu aan de Islamitische Universiteit en de Universiteit van Tilburg, vooral vanuit interesse in 'opvoeden in de multiculturele samenleving'. In de moskee is Rafik al ongeveer vier jaar actief als vrijwilliger, aanvankelijk in het bestuur en nu als leerkracht.

Badr begon ruim een maand geleden met lesgeven in de moskee en bevindt zich nog in de proeffase. Badr is eveneens in Marokko geboren. Hij heeft daar twee jaar Economie gestudeerd. Daarvoor heeft hij op vwo-niveau (Wiskunde/Natuurkunde) de middelbare school afgerond. Hij is 3,5 jaar geleden naar Nederland gekomen om verder te studeren, Elektrotechniek. Badr heeft in Marokko op de 'voorschool' lesgegeven aan kinderen in de leeftijd van vier tot vijf jaar. De kinderen krijgen daar drie dagen in de week van 10u. tot 13u. (Arabische) taalles. Badr heeft dit in totaal anderhalf jaar vrijwillig gedaan. In de nabije toekomst gaat hij ook bijles (wiskunde) geven in de moskee aan jongeren in het voortgezet onderwijs.

Bij een nieuwe leerkracht woont het inhoudelijke lid van de Onderwijscommissie een aantal lessen bij. Dit doet hij zowel om de nieuweling te voorzien van feedback en ondersteuning bij het lesgeven, als om diens functioneren te kunnen beoordelen. Bij de beoordeling van kandidaat-leskrachten hanteert de commissie desgevraagd de volgende criteria. De leerkracht moet:

- zowel de Nederlandse, Arabische taal en Tamazight (pre) beheersen;
- goed om kunnen gaan met de kinderen; gevoel voor humor hebben en geen streng figuur zijn;
- goed om kunnen gaan met de ouders;
- kunnen samenwerken met andere collega's;
- bereid zijn om meer te doen dan twee uurtjes les, zoals lesvoorbereiding (bijvoorbeeld het lesmateriaal aanvullen

vanwege differentiatie) of deelname aan niet lesgebonden activiteiten (bijvoorbeeld uitstapjes).

In de afsprakenlijst (Bijlage I) staan ook nog 'flexibiliteit' en 'geen discriminerende standpunten' als criteria vermeld. Leerkracht Rafik, de meest ervaren leerkracht die de moskee rijk is, noemt nog als aanvullende criteria affiniteit met het onderwijs, een goed voorbeeld zijn (acceptabel gedrag vertonen) en vooral ook kennis hebben van de maatschappelijke context, opdat 'dingen die het kind van buiten meeneemt' besproken kunnen worden.

Leerkracht Rafik: 'Hij moet kennis hebben van onderwerpen waar kinderen mee te maken hebben. Afhouden van drugs, goed doen op school, tijd nuttig besteden. Niet hangen op straat. Niet omgaan met verkeerde vrienden, maar vriendenkring zorgvuldig uitkiezen. Maakt dan niet uit of het Surinamers, Nederlanders enzo zijn, want je leeft nu eenmaal in een multiculturele maatschappij. (...) Een kind leeft in een eigen kleine wereld in een veel grotere wereld en de invloed daarvan is groot. Jij bent niet de enige die zo'n kind opvoedt. De media, de straat, vrienden die hebben allemaal invloed. Wil je zo'n kind op laten groeien als een goede burger in de samenleving dan moet je negatieve dingen die zo'n kind van buiten meeneemt kunnen bespreken met hem. Vragen waarom hij dat doet en uitleggen wat er verkeerd aan is. Onze cultuur heeft ook dingen die niet goed zijn en van de Nederlandse cultuur kun je ook heel veel opsteken.' FL: 'Kun je voorbeelden noemen?' Rafik: 'Punctualiteit. Op tijd komen en de aandacht die ze kinderen geven. Dat is het mooie van een democratisch land, dat je goeie dingen van elkaar kunt opsteken.'

De leerkrachten hebben een proefperiode van één lesjaar. Als dan blijkt dat hij/zij niet geschikt is, wordt gezocht naar een andere kandidaat.

Met de zittende leerkrachten wordt momenteel gewerkt aan verbetering van de kwaliteit van hun lessen. Zo werkt de commissie met een jaarplanning van in het onderwijs te behalen doelen. Verder zijn er richtlijnen voor de leerkrachten opgesteld. 'Eén zo'n richtlijn', aldus leerkracht Rafik, 'is dat onze manier van lesgeven heel open moet zijn. We moeten kennismaken met allerlei instanties in de buurt, inclusief de gemeente. Slaan is verboden. Er zijn afspraken gemaakt met de ouders. Leerkrachten moeten ook contact opnemen met de

ouders en helpen als er problemen zijn met het kind. Dit zijn een beetje de grote richtlijnen, maar hierbinnen is de leraar verantwoordelijk voor zijn manier van lesgeven. Soms komt er ook iemand van de Commissie ondersteuning bieden bij moeilijk lerende kinderen en kinderen die achterlopen. Dan begeleiden zij zo'n kind door het apart te nemen of extra werk mee te geven'. Ook de omgang met lastige kinderen vormt een punt van aandacht, zo vertellen de leden van de Onderwijscommissie. Voorheen was het gebruikelijk om kinderen die de orde verstoorde vrijwel direct naar de Onderwijscommissie te sturen om de overlast in de klas zoveel mogelijk te beperken. In de toekomst zullen de leerkrachten de lastige kinderen eerst zelf moeten proberen aan te pakken, 'anders laat je je onmacht in de klas zien'. Hiertoe wil de commissie de leerkrachten trainen in klassenmanagement. Verder is het belangrijk dat de leerkrachten op de hoogte zijn van de didactiek op de reguliere basisschool, om de continuïteit voor de kinderen te waarborgen. Het is belangrijk om de kloof te dichten, bijvoorbeeld door te vragen 'doe je dat ook bij de juf?', aldus de inhoudelijke deskundige van de Onderwijscommissie. 'Als een kind met jas aan in de klas zit vraag ik of hij dat ook op de basisschool doet. De plek is anders maar we streven dezelfde regels na. Voorheen was dit anders in de moskee. De kloof tussen de didactiek op de basisschool en de moskee was veel groter. Er waren ook geen regels voor te laat komen en absentie. Die losheid over te laat komen en zo daar willen we verbetering in aanbrengen.' Nu zijn er daarover ook duidelijke afspraken met de ouders.

3.4 Programma

In september 2005 is een lesprogramma opgesteld voor het schooljaar 2005/2006. Dit lesprogramma wordt na een jaar geëvalueerd en zonodig aangepast. Het jaarprogramma is opgedeeld in perioden van drie weken. In elke lesperiode staat een bepaald thema centraal. Rond dit thema worden de leerstof en vaardigheden geformuleerd. De vaardigheden zijn onderverdeeld in luisteren, praten, lezen en schrijven. Het laatste wordt getoetst met een dictee.

Er zijn in totaal vier niveaus van kennis en vaardigheid onderscheiden. Overigens bereiken de leerlingen zelden het vierde niveau. In de eerste twee niveaus wordt geoefend met

letters, woordjes en korte zinnen. De letters worden niet in alfabetische volgorde aangeboden, maar in lettercombinaties waar woordjes van gemaakt kunnen worden (bijvoorbeeld de letters m, k, b voor het woordje 'mektab'=bureau). Op lesniveau 3 en 4 leren de kinderen langere zinnen te lezen en schrijven. Op dat niveau wordt er ook meer dictee gegeven. In het lesprogramma wordt niet aangegeven welk lesmateriaal gebruikt moet worden. De lessen zijn georganiseerd rondom thema's en de leerkrachten worden geacht zelf het bijbehorende (aanvullende) lesmateriaal te selecteren. De selectie van de thema's is gebaseerd op het lesmateriaal afkomstig uit het voormalige OALT-onderwijs op de reguliere basisschool. Sommige thema's komen bij verschillende lesniveaus terug, waarbij de moeilijkheidsgraad varieert. Waar op niveau 1 en 2 letters en woorden rondom het thema besproken worden, is op hogere niveaus sprake van langere teksten op een wat hoger abstractieniveau. De thema's zijn: de school, de vakantie, de buurt, het gezin, de markt, het dorp, het vervoer, planten en dieren, gezondheid en ziekte, hygiëne, lichaam, voeding, beroep en ambacht, jaargetijden, feestdagen, muziekinstrumenten.

In het lesprogramma staat taal centraal. De lesonderdelen Koran en islamitische educatie zijn geïntegreerd in de lessen opgenomen. Zo wordt er bijvoorbeeld aandacht besteed aan de specifiek islamitische heilige maand Ramadan en de daaropvolgende feestdagen, zoals het Suiker- en Offerfeest. Deze stand van zaken illustreert het feit dat beheersing van de Arabische taal de prioriteit heeft, zoals in het vorige hoofdstuk naar voren kwam.

Het lesprogramma is in het Arabisch opgesteld en beschrijft per drie weken de leerdoelen voor die periode per lesniveau. Niveau 1 en 2 zijn in het lesprogramma samengevoegd. Voor niveau 3 en 4 is een apart lesprogramma opgesteld, maar de inhoud van beide programma's vertoont sterke overeenkomsten. Het verschil ligt in de moeilijkheidsgraad van de gebruikte lesstof. Bijlage II bevat het jaarprogramma voor niveau 1 en 2, inclusief vertaling in het Nederlands.

Naast het beschreven programma voor de taallessen is er nog een programma in omloop, dat eveneens op taalonderwijs gericht is. Daarin worden zes niveaus onderscheiden, beginnend bij de basisregels (lettertekens, samenvoeging) en oplopend naar meer toegepaste grammatica. Dit programma loopt parallel aan het reguliere lesprogramma en de niveaus van de groepen.

Het programma voor de hogere niveaus wordt gebruikt indien de leerkracht eraan toe komt met de vergevorderde leerlingen. De groepen zijn niet ingedeeld naar leeftijd van de leerlingen, maar naar hun kennis- en vaardigheidsniveau. Binnen elke groep zitten dus kinderen bij elkaar die uiteenlopen naar leeftijd maar hetzelfde lesniveau hebben. Overigens lopen de leeftijden niet heel erg uiteen, het gemiddelde verschil bedraagt ongeveer drie jaar.

Ter illustratie van het lesprogramma en de opbouw ervan per les volgt hier een korte weergave van de twee geobserveerde lessen (in Bijlage III zijn beide lessen integraal opgenomen).

Les zondag 15 januari 2006, 10.00u-12.00u

10.05u Leesles

Enkele kinderen krijgen een beurt om een stukje voor te lezen uit hun taalboek. Af en toe verbetert leerkracht Badr de uitspraak van een klank/woord, of vraagt hij welk van de andere kinderen dat kan doen. Ook vraagt hij (klassikaal) naar de betekenis van een bepaald woord of naar de verbuiging ervan. (Het tijdens dit deel van de les aanwezige lid van de Onderwijscommissie wijst Badr er op dat beurten niet te lang moeten duren omdat andere kinderen ook graag willen. Ook vraagt hij een laatkomeer of deze zich bij de voorzitter van de Commissie gemeld heeft.)

10.17u Tekst samenvatten

Badr klapt in zijn handen en vraagt wie de zojuist gelezen tekst wil samenvatten, in het Arabisch of Nederlands. Enkele kinderen krijgen de beurt en geven een Nederlandse samenvatting. Voor het Arabisch melden zich geen vrijwilligers. Na herhaald verzoek wijst een meisje haar buurvrouw aan die zich slechts na enig tegenstribbelen van deze taak kwijt.

10.20u Schrijfles

De kinderen krijgen drie minuten de tijd om een tekst in hun boek te lezen. Vervolgens gaan de boeken dicht en moet de door Badr voorgelezen tekst opgeschreven worden. Enkele voorbeelden van de juiste schrijfwijze (letters los van elkaar) zijn door Badr op het bord gezet. Een leerling acht deze schrijfwijze 'illegaal', waarop Badr zegt dat de letters ook aan elkaar mogen. Hij schrijft enkele voorbeelden daarvan op het bord. Terwijl de kinderen schrijven, gaat Badr in op een enkele vraag van een leerling of vraagt hij naar de betekenis van een woord (beide klassikaal). Als het dictee klaar is corrigeert Badr

desgevraagd het werk van een van de leerlingen, waarna hij de anderen hun tekst zelf laat corrigeren, aan de hand van de tekst in het boekje.

10.40u Schrijven/vertalen/begripskennis

Badr schrijft een zestal woorden op het bord. De kinderen moeten de vertaling in het Nederlands geven en het betreffende woord opschrijven. Tussendoor vraagt de leerkracht naar de betekenis ervan. Hierna herhaalt zich dezelfde procedure met een tweede reeks woorden.

10.55u Grammaticales

Vervolgens worden de schriften opgeruimd en gaat de klas aan de slag met de werkboekjes. Wie er geen heeft krijgt kopieën van de betreffende bladzijden.

Badr laat een van de leerlingen een opdracht in het boekje voorlezen en corrigeert haar bij een verkeerde uitspraak. Hij vraagt of de kinderen de opdracht hebben begrepen. Een kind antwoordt: 'Je moet woorden gebruiken en daar een werkwoord van maken.' Badr corrigeert: 'Nee, je moet de zin vragend maken.' Enkele kinderen krijgen de beurt om van een stellende een vragende zin te maken.

11.05u Pauze

Het is pauze. Enkele jongens lopen de klas uit en de rest blijft eten en drinken in de klas. Badr maant enkele kinderen tot rustig gedrag/zitten.

11.20u Schrijven/vertalen

De kinderen moeten enkele zinnen opschrijven en vervolgens de (Nederlandse) vertaling ervan geven.

11.30u Koranrecitatie

De leerkracht deelt koranboekjes uit. Achtereenvolgens krijgen alle kinderen krijgen de beurt om een vers te reciteren. Een enkeling doet dat uit het hoofd, de meeste kinderen gebruiken hun boekjes en lezen met de vinger mee. Badr corrigeert waar nodig de uitspraak door het eerst zelf goed te reciteren en laat vervolgens het kind de uitspraak herhalen, net zolang tot deze juist is. Hierna gaat Badr over tot klassikale voordracht. De keuze valt op een vers dat veel kinderen nog niet kennen. Nadat een jongen de beurt heeft gehad reciteert Badr het gekozen vers. Daarna gebeurt dit klassikaal. Dit patroon herhaalt zich enkele malen (waarbij de leerlingen aanvankelijk doorgaan wanneer Badr al gestopt is). Ten slotte krijgen nog enkele kinderen de beurt om individueel te reciteren. Intussen verzamelt Badr de mappen en boekjes van de lessenaars. Het

bijna 12.00u. en de onrust neemt toe. Kinderen staan op en trekken hun jas aan.

12.00u Vertrek

Badr posteert zich bij de deur. De kinderen wachten totdat ze aangewezen worden om weg te mogen gaan. Terwijl de laatste kinderen vertrekken spreekt Badr een nagebleven meisje aan op haar verstorende gedrag tijdens de les.

Les zondag 12 februari 2006, 12.00u-14.00u

12.05u

Leerkracht Rafik deelt mappen uit, ondertussen de namen van de kinderen noemend. De voorzitter van de onderwijscommissie staat ook in de klas, vraagt (glimlachend) aan een laatkomer 'hoe laat is het?', waarna nog enkele jongens binnendruppelen.

12.10u Religie geschiedenis

Rafik bespreekt het islamitisch Nieuwjaar, dat vorige week was. Hij gaat aan de hand van vraag-antwoord in op de gebeurtenissen aan het begin van de islamitische jaartelling en behandelt ook kort de christelijke jaartelling en de geboorte van Jezus waarmee deze begon.

12.15u Schrijf- en leesles (letters)

Rafik laat de kinderen hun mappen openen en behandelt enkele letters. Hij laat deze door leerlingen op het bord schrijven, waarbij hij de klas vraagt of het goed of fout gedaan is en, in het laatste geval, wie het betreffende kind gaat 'helpen' met verbeteren. Rafik geeft uitleg over welk letterteken bij welke uitspraak hoort aan de hand van enkele tekeningen als ezelsbruggetjes. Zo staat een geit met hoorns voor de 'h' met een stipje erboven.

De kinderen moeten hun leesboekjes opendoen op bladzijde 52 en een aantal kinderen krijgt de beurt om woorden of zinnen op te lezen. Het begin van de eerste zin leest Rafik zelf op: 'Het eerste woord is Jimmy. Jimmy, Michel, Jan en Karim. Wat wil dat zeggen?' Hierna volgt een korte uitweiding over de multiculturele samenleving, waarin verschillende identiteiten en geloven een plaats hebben. De kinderen luisteren aandachtig, maar reageren niet.

Vervolgens gaat de les weer over letters: er moeten woorden bedacht worden met een bepaalde letter en enkele kinderen mogen een woord met deze letter opschrijven op het bord. Opnieuw laat Rafik andere kinderen assisteren bij de beoordeling en correctie van het geschrevene.

De kinderen pakken hun schrift en moeten de regels die opschrijven die ze net op pagina 52 hebben gelezen. De leerkracht loopt heen en weer door de klas, kijkt naar het werk van afzonderlijke kinderen, gaat in op vragen. Ook richt hij zich tot de hele klas met instructies over hoe gewerkt moet worden en hoe de leerlingen correcties moeten aanbrengen.

13.05u Gezamenlijk gebed

Het is gebedstijd. Rafik staat bij de deuropening en roep eerst de jongens één voor één om naar de naastliggende gebedsruimte te komen, waarna hij de meisjes tegelijk daar naar binnen laat gaan voor (oefening met) het gezamenlijke gebed.

13.15u Pauze

Tijdens de pauze spreken Rafik en vervolgens de voorzitter van de onderwijscommissie met een laatkomer. De meeste andere jongens zijn even het lokaal uit, een aantal meisjes is in de weer met albums met plaatjes die zij aan elkaar laten zien.

13.30u Vervolg taalles (letters)

Het volgende onderdeel van de taalles start met letterherkenning. Rafik leest de opgeschreven zinnen voor en de leerlingen moeten een kruisje zetten bij woorden waarin ze de letter 'h' horen. Al uitleggend noemt hij de Nederlandse vertaling en gaat hij in op wat de woorden betekenen. Hij schrijft de woorden op het bord en verduidelijkt de plaats van de letters door zichzelf te verplaatsen in de klas. Ook de schrijfwijze van de letters verandert met hun plaats in een woord.

Vervolgens moeten de kinderen het juiste woord onder bepaalde tekeningen in hun werkboek zetten en als de meeste daarmee klaar zijn behandelt hij deze woorden, hun schrijfwijze (met name die van de behandelde letter), uitspraak en betekenis. Rafik behandelt nog enkele woorden met ontbrekende letter, die de klas dan moet invullen en vraagt de kinderen ten slotte of zij letters kunnen opnoemen die alleen aan één kant vast geschreven worden.

De kinderen moeten hierna opnieuw een opdracht in het werkboek maken (woorden opschrijven).

13.55u Afsluiting en vertrek

Rafik sluit de les af met een korte samenvatting ervan en een introductie van het thema van morgen. 'Het kopieerapparaat was vandaag stuk, waardoor we geen islamitische educatie hebben gehad. Morgen halen we het in en dan gaan we het hebben over 'buren'.' Rafik noemt elk kind bij naam, waarop dat haar/zijn map inlevert en vertrekt.

3.5 Lesmaterialen

De Onderwijscommissie beschikt over een aantal lesboeken dat door de leerkrachten gebruikt wordt voor de invulling van de lessen. Het lesmateriaal is afkomstig uit onder andere Marokko, Frankrijk, België en Nederland en is gesteld in de officiële schrijftaal, het Modern Standaard Arabisch. Het is vooralsnog onduidelijk op welke wijze en op welk niveau het materiaal in de lessen gebruikt wordt, aangezien een expliciete verwijzing in het lesprogramma ontbreekt.

In de klas hebben de kinderen ieder een map waar de les- en werkboekjes, de schriften en ander lesmateriaal in opgeborgen ligt. De inhoud gaat niet mee naar huis. Eventueel huiswerk wordt op een kopie meegegeven. Dit omdat er onvoldoende lesmateriaal beschikbaar is.

Het lesboekje uit Marokko wordt in het land zelf gebruikt als basisboek en is getiteld *Al Qira'a* (Het lezen). Dit lesboek wordt in moskee Al Wahda regelmatig gebruikt. Het behandelt letters, woordjes, zinnen, verhalen en liedjes. In het boekje figureren twee hoofdpersonen, Karim en Marjam. Zij worden vooraan in het boekje geïntroduceerd. In het boekje zijn volop afbeeldingen in kleur aanwezig ter illustratie van de tekst. De illustraties tonen enkele specifiek Marokkaanse objecten, zoals de traditionele bruidsdracht, de djellaba (lang gewaad gedragen door zowel man als vrouw) en de Marokkaanse vlag. De geschetste situaties verbeelden vaak vrolijke gebeurtenissen, zoals fietsen, buitenspelen, zingen en met het gezin televisie kijken. Opvallend is dat de personages grotendeels lachend worden afgebeeld.

De lessenserie '*Ik leer Arabisch volgens de modernste pedagogische methodes*' is uitgegeven door Editions Jeunesse Sans Frontiers in Parijs. De naam van de uitgeverij geeft al enigszins aan voor welke doelgroep de boekjes zijn, namelijk voor (Arabische) kinderen in het buitenland (Europa). Op het voorblad wordt in zes Europese talen (Frans, Spaans, Engels, Duits, Italiaans en Nederlands) beschreven wat met de serie wordt beoogd: het plezier in het leren en succesvol leren bevorderen. De serie bevat een leerboek, een oefenboek en een audiocassette.

Met de audiocassette wordt momenteel niet gewerkt. Binnenkort komen er kasten in de klas te staan waar het materiaal in opgeborgen kan worden. De bedoeling is uiteindelijk dat de

kinderen op eigen initiatief de audiocassette mogen gebruiken voor luisteroefeningen als ze met hun werk klaar zijn. Evenals het lesboekje *Al Qira'a* uit Marokko behandelt dit lesboekje ook letters, woordjes, zinnen, verhalen en liedjes. De verhalen worden ook wel in de vorm van een strip verteld. Opnieuw bevatten de materialen veel plaatjes in kleur die de teksten illustreren. De thema's die in het lesprogramma van moskee Al Wahda centraal staan vinden we in het leerboek terug. De geschetste situaties spelen zich vaak in en rondom school af (verkeer, straat, thuis, dierentuin, ziekenhuis). Zo zijn er een aantal afbeeldingen van een klas waar de leerlingen, in 'u'-vorm opgesteld, luisteren naar spreekbeurten van hun klasgenoten over hun land van herkomst. Op de achtergrond zijn de desbetreffende landkaarten te zien (*Ik leer Arabisch 3*, 54-64). In de illustraties worden kinderen van diverse culturen met elkaar afgebeeld. Dat is ook grotendeels de context waarin de verhalen zich afspelen, namelijk in een multiculturele omgeving. Een ander voorbeeld hiervan is een illustratie en bijbehorend verhaal over een uitstapje met de klas naar de moskee (*Ik leer Arabisch 1*, 64). In het lesboekje wordt ook aandacht besteed aan specifieke 'islamitische' onderwerpen. Zo zijn een aantal hoofdstukken gewijd aan de islamitische feestdagen en de heilige vastenmaand Ramadan. Hierbij wordt aan de hand van een verhaal uitgelegd wat de feestdagen inhouden en hoe deze gevierd worden, opnieuw met bijbehorende illustraties (*Ik leer Arabisch 2*, 60-68).

Uit België zijn drie boekjes afkomstig van Stichting Sanabel die met haar lesmateriaal ook 'op een gemakkelijke en efficiënte manier' leerlingen de Arabische taal wil leren. In het voorwoord wordt opgemerkt dat dit materiaal bedoeld is voor kinderen in de migratiecontext. De achterkant van de omslag van één van de boekjes laat dit ook zien door een topografische weergave van enkele Europese steden met kenmerkende bezienswaardigheden (bijvoorbeeld de Eiffeltoren, Amsterdamse grachtenpannen) van enkele daarvan. De voorkant van de omslag wekt de indruk dat de inhoud religieus van aard is, door de afbeelding van twee kinderen (jongen en meisje) gekleed in traditioneel religieuze kledij met daaronder een afbeelding van pelgrims in de heilige stad Mekka. De inhoud weerspiegelt deze religieuze invalshoek echter nauwelijks, zij het dat een meisje met hoofddoek veelvuldig in de boekjes figureert. Zij wordt in verschillende situaties afgebeeld, zoals tijdens een uitstapje naar de Eiffeltoren, op ziekenbezoek, op de schommel, thuis en

op het vliegveld. Bepaalde illustraties, zoals het uitstapje naar de Eiffeltoren, weerspiegelen duidelijk 'de moslim' in de migratiecontext. De boekjes behandelen Arabische letters en woorden. Het gaat bijvoorbeeld om woorden over dieren, fruit, groente, schoolmateriaal en het lichaam. Ook hierbij staan weer veel plaatjes, alle in zwart-wit opgemaakt. De boekjes vormen een gecombineerd les- en werkboek; er is ruimte om op stippenlijntjes te oefenen met letters en woorden.

Tot slot heeft de Onderwijscommissie ook de serie '*Verder met Arabisch*' in haar verzameling lesmateriaal opgenomen. Dit is een Nederlandse uitgave (Partners Training & Innovatie). De serie behelst een taalmethode voor de bovenbouw van het basisonderwijs en werd in het inmiddels afgeschafte OALT-onderwijs (Onderwijs in Allochtone Levende Talen) gebruikt. De serie, ontwikkeld door het Schooladviescentrum Utrecht en het Advies- en Begeleidingscentrum voor het Onderwijs in Amsterdam, bestaat uit een tekstboek (begrijpend lezen), vocabulaire (woordenschat) en een grammaticaboek. Deze drie delen worden gebruikt voor elk niveau. Het niveau loopt van 1 tot en met 4, waarvan de Al Wahda moskee lesmateriaal van niveau 1 t/m 3 gebruikt. Enkele teksten en verhalen zijn duidelijk gesitueerd in de Nederlandse context. Zo speelt een verhaaltje over een jongen die wordt besneden, zich in het Emma Kinderziekenhuis af en komen Ajax en Feyenoord aan de orde in de tekst over voetbal (*Verder met Arabisch Tekstboek*, 37, resp. 49). In hetzelfde tekstboek is ook per les een Nederlands - Arabische woordenlijst opgenomen.

De selectie van aanvullend materiaal wordt vooralsnog aan de individuele leerkrachten overgelaten. Hoe dat gebeurt, kon in het bestek van dit onderzoek niet worden achterhaald. Dat er nog enige onduidelijkheid is en dat niet al het beschreven materiaal daadwerkelijk wordt gebruikt, lijkt echter waarschijnlijk. Zo stelt een lid van de Onderwijscommissie dat in de moskee primair lesmateriaal wordt gebruikt afkomstig uit het voormalig OALT onderwijs, waarin de Nederlandse context en aansluiting bij het basisonderwijs centraal staat. 'Lesmateriaal uit Marokko is de kinderen hier vreemd.' Leerkracht Rafik vertelt daarentegen dat er maar één standaard boek voor Arabisch is, en dat lesmateriaal in het Nederlands ontbreekt ('terwijl dat ondersteunend kan zijn voor kinderen om de lesstof beter te begrijpen'). Leerlinge Yousra zit er vermoedelijk niet

ver naast als zij zegt: 'We hebben veel boeken, maar we gebruiken er maar een of twee.'

Een en ander betekent dat aan de beschrijving van het beschikbare lesmateriaal geen conclusies kunnen worden verbonden over de feitelijke inhoud van de lessen, temeer daar de leerkrachten rondom de lesthema's ook nog aanvullende materialen aanwenden.

Voor het onderdeel islamitische educatie is er vrijwel geen materiaal voorhanden. In de les wordt alleen de Koran gebruikt. 'Over gedrag en educatie is er niks', aldus leerkracht Badr. 'De hadith komt uit onszelf. Ik geef ze mee wat ik weet, schrijf het op het bord en leg uit wat de betekenis is. Bijvoorbeeld over bidden en woedoe (rituele wassing). Andere boekjes zijn wel nodig'. Om uitleg te geven over de verzen in de Koran doet Badr ook een beroep op zijn eigen kennis hierover. Leerkracht Rafik vertelt dat hij voor islamitische educatie zelf een (duur) boek heeft gekocht waaruit hij kopieën maakt. Met leuke plaatjes wordt bijvoorbeeld uiteengezet dat vandalisme slecht is en ook niet goed is voor het milieu. 'We zijn pas begonnen met het lesmateriaal dus we moeten er nog even aan wennen', zo vat Rafik de huidige stand van zaken rondom het lesmateriaal samen.

3.6 Samenvatting

Moskee Al Wahda is gevestigd in een gebouw dat voorheen in gebruik was als basisschool, in Rotterdam Zuid. Naast twee gebedsruimten en een winkel telt het pand drie klaslokalen, waar ongeveer honderd leerlingen les krijgen. Deels gaat het om het uit het hoofd leren van de Koran, meestal om lessen waarin de Arabische taal en islamitische educatie centraal staan. De laatstgenoemde lessen worden - meestal gedurende twee dagdelen per weekend - bezocht door kinderen tussen de zes en dertien jaar oud, in groepen van maximaal 23.

Met de lesactiviteiten beoogt de moskee de beheersing van het Arabisch, de ontwikkeling van de (culturele en religieuze) identiteit en de islamkennis van de kinderen te bevorderen, evenals hun islamitische opvoeding. Daarbij gaat het enerzijds om het bijbrengen van respect en betamelijk gedrag, zoals vooral de vaders in het groepsgesprek benadrukken. Anderzijds, zo stellen de leden van de onderwijscommissie en leerkrachten,

moet er ook aandacht zijn voor de integratie van de leerlingen in de bredere maatschappij, bijvoorbeeld voor dialoog met andere geloven.

De leerkrachten zijn vrijwilligers met minimaal vwo-niveau. Een onderwijskundige achtergrond is gewenst, maar geen strikt vereiste. Bij de selectie wordt wel gelet op onderwijskundige competentie en ervaring. Daarnaast zijn van belang: beheersing van het Nederlands, Arabisch en zo mogelijk Tamazigt, goed om kunnen gaan met kinderen, ouders en collega-leerkrachten, een goede inzet en kennis van de maatschappelijke context. Een lid van de onderwijscommissie observeert een aantal lessen om nieuwelingen te beoordelen en feedback te geven. Er is een proefperiode van een jaar. Met de zittende leerkrachten wordt momenteel gewerkt aan kwaliteitsverbetering. Zo wordt gewerkt aan richtlijnen voor de omgang met kinderen, ouders en instanties in de buurt. Ook werkt men aan verbetering van de aanpak van lastige kinderen en kennisname van de didactiek van het reguliere basisonderwijs.

De leerlingengroepen zijn niet ingedeeld naar leeftijd van de kinderen, maar naar hun lesniveau. Er zijn in totaal vier niveaus onderscheiden, terwijl in de praktijk de leerlingen meestal niet verder komen dan het derde niveau. Het jaarprogramma is opgedeeld in perioden van drie weken, waarin steeds één inhoudelijk thema centraal staat. Rond dit thema worden de lesstof Arabisch en vaardigheden (luisteren, praten, lezen en schrijven) geformuleerd. De thema's zijn ontleend aan het voormalige OALT-onderwijs. De inhoud van de lesprogramma's voor de verschillende niveaus is grotendeels hetzelfde; het verschil ligt in de moeilijkheidsgraad van de gebruikte lesstof.

Als lesmateriaal voor het Arabisch worden uit Marokko, Frankrijk, België en Nederland afkomstige boekjes gebruikt, gesteld in het Modern Standaard Arabisch. In de (impliciete) boodschappen die de boekjes bevatten is van verschillende accenten sprake. Spel en vrije expressie bepalen de sfeer in de Marokkaanse uitgave, die seculiere thema's omvat. In de Franse boekjes spelen veel verhaaltjes zich af in en rond school, maar zijn de afgebeelde kinderen duidelijk van verschillende herkomst en wordt ook aandacht besteed aan religie. Zo zijn er hoofdstukken gewijd aan een uitje naar de moskee en aan de islamitische feestdagen. In de Belgische uitgaven zijn de verhalen gesitueerd in uiteenlopende Europese landen; de thema's zijn seculier. Wel figureert in veel verhalen een meisje met hoofddoek. De thematiek in de Nederlandse serie is

gemengd en omvat naast voetbal bijvoorbeeld een verhaal over een jongetje dat in het ziekenhuis wordt besneden. Of en hoe al het materiaal in de lessen wordt gebruikt is overigens onduidelijk. Een verwijzing in het lesprogramma ontbreekt en bovendien kunnen de leerkrachten naar eigen inzicht ook nog aanvullende materialen gebruiken.

4 Pedagogiek in de moskee

In deze paragraaf omschrijven wij om te beginnen belangrijke pedagogische voorwaarden waaraan leerkrachten idealiter zouden moeten voldoen. Eén type betreft de aan leerlingen geboden steun, stimulans en leiding. Het tweede type betreft de afstemming van de interacties in de klas op de behoeften van kinderen en het derde de responsiviteit tegenover de diversiteit die de kinderen inbrengen.

Na de beschrijving van deze criteria volgt een schets van de pedagogische uitgangspunten zoals die in de gesprekken met de leden van de Onderwijscommissie en leerkrachten naar voren kwamen. Vervolgens typeren wij de twee geobserveerde lessen, zowel in het licht van de uitspraken van de betrokkenen als aan de hand van de eerder besproken criteria.

4.1 Pedagogische voorwaarden in de literatuur

Uit de onderwijskundige literatuur komen enkele belangrijke pedagogische criteria naar voren. Enkele relativerende opmerkingen zijn daarbij wel op hun plaats. Er bestaat geen universeel model van de ideale leerkracht, noch van de ideale leerling of van de verhouding tussen beide. Elke tijd en plaats kent eigen voorkeuren. Niettemin is het wel mogelijk voor de huidige context een aantal minimale criteria te formuleren waaraan leerkrachten moeten voldoen om effectief te kunnen werken en hun leerlingen bij de les te houden. Daar moet dan onmiddellijk aan worden toegevoegd, dat onderzoek in het reguliere onderwijs uitwijst dat ook geschoolde (autochtoon-

Nederlandse) leerkrachten lang niet altijd aan alle relevante criteria voldoen (bijvoorbeeld Pels, 2003).

Volgens Créton en Wubbels (1984) zijn vooral pedagogische of relationele kenmerken van het leerkrachtgedrag cruciaal. Zij onderscheiden daarbij twee dimensies van interpersoonlijk gedrag, te weten macht en nabijheid. Beide typen dimensies staan ook in de opvoedingsliteratuur centraal en worden daarin gewoonlijk meer in gedragstermen aangeduid met de begrippen controle en steun (zie ook Nijsten, 2000). Leerkrachten zijn vooral dan effectief wanneer zij steunend gedrag combineren met leidend gedrag. Steunend gedrag is nader te specificeren als: interesse tonen in leerlingen, gevoel voor humor hebben en hun grapjes waarderen, responsief zijn. Leidend gedrag, gedrag waarmee leerkrachten het respect van leerlingen winnen, bestaat enerzijds uit het geven van ruimte aan leerlingen, hen serieus nemen als persoon en op hun verantwoordelijkheid aanspreken. Anderzijds is het van belang dat waar nodig structuur en duidelijke regels worden geboden. Als zich ordeproblemen voordoen, moeten leerkrachten in staat zijn leerlingen te corrigeren en ze moeten daarin consequent zijn. Naast het leren van de nodige kennis en vaardigheden, door heldere uitleg en een intellectueel uitdagende en stimulerende aanpak, zijn deze kenmerken van steunend en leidend gedrag zowel in de ogen van leerkrachten als van leerlingen karakteristiek voor 'de goede leerkracht' (zie ook Hajer, 1996; Verkuyten, 2002).

Zowel bij leerkrachten als leerlingen tekenen zich op het punt van leidinggeven twee verschillende opvattingen af. In de ene wordt structuur meer geaccentueerd, in de andere autonomie van leerlingen (Créton & Wubbels, 1984). In de literatuur over opvoeding in het gezin is de dimensie van controle eveneens omstreden. Zeer streng restrictief optreden en al te grote permissiviteit gelden beide als extreme, minder wenselijke, varianten van controle. Maar de mate waarin ouders 'autoritaire' controle moeten uitoefenen, dat wil zeggen controle door redeneren en appelleren aan de verantwoordelijkheid van het kind, of juist autoritaire controle (controle door het gebruik van macht), is evenmin een vaststaand gegeven. Er tekenen zich zowel verschillen in voorkeur af naar sociaal-economisch milieu als naar etnische herkomst.

Parallel aan deze verschillen in stijl van controle zien we ook verschillen van inzicht over modellen van onderricht. Interacties in de les kenmerken zich in het meer traditionele model

(‘transmissiemodel’) van kennisoverdracht door eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerlingen, ontmoediging van contacten tussen leerlingen en aanmoediging van onderlinge competitie. Doorgaans voltrekt de leerkracht-leerlinginteractie zich volgens het patroon van Initiatie-Respons-Evaluatie (IRS), waarbij een vraag van de leerkracht aan de leerlingen gevolgd wordt door een antwoord van de leerling(en), dat vervolgens door de leerkracht wordt geëvalueerd (is het antwoord goed of niet, gevolgd door uitleg). In het ‘interactiemodel’ ligt meer accent op gezamenlijke kennisconstructie in interactie tussen leerkracht en leerlingen en leerlingen onder elkaar. In dit model wordt het belang van meedenken en ‘zelfsturing’ door kinderen groter. Wat betreft het reguliere onderwijs in Nederland geldt zelfsturing toenemend als een voorwaarde voor schoolsucces, mede vanwege de introductie van interactieve leermethoden (Pels, 2003). Onderzoek onder autochtoon-Nederlandse leerlingen laat zien dat degenen die les krijgen volgens het ‘transmissiemodel’ minder gemotiveerd zijn dan leerlingen in scholen waar het ‘interactiemodel’ in zwang is (Matthijssen, 1991).

Een belangrijk aspect van de interacties in de klas, dat met het voorgaande verwant is, betreft de responsiviteit jegens leerlingen en afstemming op hun behoeften. Om te beginnen betekent dat, dat de leerlingen enige vrijheid vergund wordt te handelen volgens interactiewijzen die zij prettig vinden. Aansluiting bij de ‘jongeren-interactiewijze’ houdt in dat participatiestructuren gecreëerd worden met een relatief open en minder individugericht karakter, bijvoorbeeld door het toestaan van spontane communicatie en interactie tussen klasgenoten. Het publiekelijk beoordelen en vermanen van leerlingen is in deze interactiewijze uit den boze, omdat de onderlinge competitie en afstand erdoor kan worden vergroot (zie D’Amato, 1993; Maçias, 1992). Jongeren moeten ook af en toe de ruimte krijgen om zich fysiek uit te drukken en om zich (in de klas) te bewegen (Mathijssen, 1986, 1991).

Het onderhavige onderzoek richt zich op een specifieke onderwijscontext: de lessen in de moskee in Nederland. Hiermee komt de volgende vraag in het vizier, zoals ook opgeworpen door Ramadan (2005): hoe gaan leerkrachten om met cultuurverschillen, interetnisch conflict, beeldvorming over en weer en vooral met de plaatsbepaling van opgroeiende kinderen als ‘moslim in Nederland’? Een antwoord op deze vraag kan wellicht gevonden worden door te kijken naar ontwikkelin-

gen in het 'intercultureel onderwijs'. In Nederland en de omringende Europese landen is de laatste jaren steeds meer consensus ontstaan over het belang van de interactiebenadering voor dit onderwijs: leerkrachten zouden moeten inhaken op (spontane) opmerkingen en uitwisselingen in de klas. Dit betekent dat leerkrachten er oog voor hebben als diversiteit op enigerlei wijze ter sprake komt in de klas en in dergelijke situaties open, respectvol en responsief reageren (zie voor een uitgebreid overzicht van in dit verband wenselijke attitudes en vaardigheden Ledoux et al., 2000). Intercultureel leren zou daarmee goed passen binnen vormen van interactief leren (zie Ledoux et al., 2000; Verlot & Sierens, 1997). Overigens gaat het hier om idealen die ook in de context van het reguliere onderwijs nog lang niet zijn uitgekristalliseerd (zie bijvoorbeeld Leeman & Pels, in press).

4.2 Pedagogische uitgangspunten van de moskee

In deze paragraaf komen de visies op de pedagogische benadering van de leerlingen aan de orde, aan de hand van de hiervoor besproken aandachtspunten van controle, steun en aansluiting bij de leefwereld van de kinderen, inclusief de interactiewijze die wordt gehanteerd.

Controle en steun

Het antwoord van de Onderwijscommissie op onze vraag welke richtlijnen de leerkrachten meekrijgen, is veelzeggend: de eerste regel is dat lichamelijke straf niet mag. Leerkrachten krijgen van de commissie ook mee dat ze elk gebaar moeten vermijden dat kinderen kunnen opvatten als slaan. Kinderen kunnen daar soms negatief op reageren en er zelfs misbruik van maken. 'Wij willen alles voorkomen wat een aanleiding kan zijn voor misverstanden of leugens.' Bij bepaalde kinderen moet extra goed worden opgelet: zij kunnen goed manipuleren. Desgevraagd mag een aai over de bol overigens wel. Wat betreft de toepassing van fysieke straf kan gesproken worden van een grote ommekeer ten opzichte van de vroeger gangbare controlemethoden, zoals wij die in het hoofdstuk 2 aan de hand van de literatuur hebben beschreven. Deze conclusie trekt ook leerkracht Badr, terugkijkend op zijn eigen

jeugdervaringen. De leerkrachten in Marokko waren én zijn volgens hem veel strenger.

Leerkracht Badr: 'Ik herinner me dat ik een keer een klap kreeg van de meester en toen ging ik naar mijn vader en zei: "De meester heeft mij een klap gegeven". Hij vroeg me waarom en ik zei "gewoon zomaar, ik heb niks gedaan". De volgende dag ging hij mee naar school en de meester vertelde hem dat ik iets vervelends had gedaan. Toen zei mijn vader tegen hem: "Als ie het nog een keer doet mag je hem nog een keer slaan". Mijn vader was heel erg boos op mij, omdat ik gelogen had. Dat was ook de laatste keer dat ik het had gedaan.'

De leerkrachten in moskee Al Wahda moeten hun autoriteit op een andere manier vestigen dan met slaan, en zij staan daar pedagogisch gezien ook achter. 'In de pedagogiek is het ook zo dat wanneer je een kind slaat dat je z'n eigenwaarde aantast', stelt leerkracht Rafik, 'Je kan gewoon straf geven'. Leerkracht Badr meent dat streng zijn alleen maar leidt tot problemen, want dan 'gaan ze niet luisteren'. Maar kinderen moeten wel een beetje bang zijn, vindt hij. Kinderen die echt lastig zijn stuurt hij naar de Onderwijscommissie. Dan moeten zij de volgende keer met hun vader komen. Daarmee leren ze hun lesje wel, want de vaders kunnen behoorlijk streng zijn. Voordat Badr een kind naar de Onderwijscommissie stuurt, probeert hij het zelf eerst aan te pakken door te waarschuwen of apart te zetten. Soms zet hij kinderen in de hoek voor een paar minuten. Een andere straf is het overschrijven van een tekst.

Met de geschetste handelwijze, eerst zelf oplossingen zoeken alvorens een kind de klas uit te sturen, sluit Badr aan bij de nieuwe aanpak die de Onderwijscommissie voorstaat. Zoals we in het vorige hoofdstuk zagen, streeft de commissie ernaar leerkrachten hierbij te ondersteunen door een training in klassenmanagement. Badr brengt zelf al een bepaalde vorm van management in praktijk als de klas druk is en niet oplet: soms wil het helpen als hij de kinderen negeert. Dan zegt hij dat hij door hun druk gedrag geen les kan geven. 'Ik ben hier voor jullie, om jullie les te geven en niet om geld te verdienen. Wil je leren ben je welkom en wil je dat niet blijf dan maar liever thuis.' Vervolgens doet hij er gedurende twee of drie minuten het zwijgen toe.

Met betrekking tot het steunen van de kinderen heeft leerkracht Rafik een uitgesproken mening. 'Je moet beginnen met het kind accepteren, hoe hij is. Je moet het tijd geven, een relatie opbouwen, een brug slaan tussen jou en het kind. Eerst het kind leren kennen en dan pas leren wat je het wilt leren. (...) Tijd en aandacht geven en communiceren met de kinderen en niet streng zijn maar bevriend zijn met een kind, dat is allemaal heel belangrijk. Als een kind jou niet accepteert dan gaat het kind niks van je aannemen.'

Ook leerkracht Badr is er veel aan gelegen rekening te houden met de kinderen. Zo geeft hij bewust geen lage cijfers aan leerlingen die het niet zo goed doen, om hun gevoelens te sparen. 'Ik leg uit wat hun fouten zijn en zeg dat ze eigenlijk een 6 verdienen maar je krijgt nu een 7. Volgende keer moet je beter opletten. Om zin te geven aan hem om te leren.' Op deze manier motiveert Badr de kinderen om beter hun best te doen. Om dezelfde reden wil Badr ook zo veel mogelijk vermijden om publiekelijk te oordelen (positief dan wel negatief) over het werk of antwoorden van de kinderen tijdens de les.

Dat leerkrachten verschillend kunnen denken en handelen aangaande het belonen van leerlingen, blijft bij de leerlingen niet onopgemerkt. Leerlinge Yousra zegt in het groepsgesprek 'sommigen hier vinden het raar om 'goed gedaan' te zeggen, maar anderen zeggen wel "goed gedaan" als je bijvoorbeeld een goed cijfer hebt gehaald.'

Ook vertelt ze dat ze vorig jaar een lieve jufvrouw hadden die enkele kinderen, 'de slimste', aan het eind van het jaar een groot cadeau gaf, 'de andere kinderen kregen dan een klein cadeautje'. Hoewel het volgens de kinderen standaard is dat kinderen die het hele jaar vroeg komen een cadeautje krijgen, lijkt het belonen van leerprestaties meer leerkrachtafhankelijk.

Aansluiten bij de leerlingen

In het vorige hoofdstuk is, bij de bespreking van de doelen en kwaliteitsverbetering die de Onderwijscommissie nastreeft, al duidelijk geworden dat aansluiten bij de leerlingen een prominente plaats inneemt op de pedagogische agenda. Zo vinden de Onderwijscommissie en leerkrachten dat de educatieve inspanningen van de moskee niet alleen gericht moeten zijn op kennis van de taal, islam en daarmee verbonden normen en waarden. Ook het slaan van een brug tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven en hun integratie in de wijdere maatschappij is van belang.

Deze overbruggingsfunctie betekent voor de leden van de Onderwijscommissie dat maatschappelijke kwesties en vragen van kinderen niet uit de weg mogen worden gegaan. Zij noemen als voorbeeld de vraag of het Sinterklaasfeest gevierd mag worden door moslims. Wat hen betreft is het antwoord positief, omdat het feest geen religieuze lading heeft. 'Door op deze manier uitleg te geven probeer je een tussenweg te vinden, bied je kinderen ruimte om breder te kijken', aldus de voorzitter. Kinderen hebben ook uitleg nodig om een anti-Nederland houding te voorkomen. 'Ze moeten leren niet zomaar iets over te nemen, ze moeten leren nadenken.' Het andere commissielid vertelt dat er laatst een fouilleeractie was vlakbij de moskee. Enkele kinderen brachten naar voren dat dit discriminatie was. 'Dan proberen we hen duidelijk te maken dat zo'n fouilleeractie voor iedereen is en je gewoon moet doen wat de politie vraagt.' De commissieleden menen dat er een verschil is met de reguliere basisschool in de openheid van kinderen als het gaat om dit soort maatschappelijk gevoelige onderwerpen. De kinderen zijn volgens hen op de basisschool terughoudender dan in de moskee, waar ze zich veel vrijer voelen om hun mening te geven. Dit komt wellicht omdat ze er met hun opvattingen geen buitenbeentje zijn. Hoe dan ook, de openheid van kinderen werkt in ons voordeel, aldus de commissieleden.

Leerkracht Rafik meent desgevraagd dat leerlingen op deze leeftijd vragen over gevoelige thema's (als bijvoorbeeld de moord op Van Gogh) nog weinig stellen en dat zij nog niet diep op dat soort dingen ingaan. Maar je moet wel antwoorden, zij het op een manier die past bij wat kinderen aankunnen. 'Maar als een kind een vraag stelt moet je gewoon antwoord geven naar zijn capaciteiten. Als je dat niet doet dan belemmer je het kind om de volgende keer vragen te stellen. Sommige moslims schamen zich vaak, maar je moet met kinderen praten. Ook over seksualiteit en homoseksualiteit. Als ze later ouder worden kan het een catastrofe worden.' Hoe een dergelijke interactie feitelijk gestalte krijgt, komt in de navolgende paragraaf aan de orde.

Ook los van het integratiedoel is het overigens van belang de maatschappij en de huidige tijd als context te nemen, stelt Rafik. 'Kinderen leven nu eenmaal in een andere tijd, dus dan moet je dat in overweging nemen om zo'n kind te kunnen begrijpen. Wat kinderen nu nodig hebben hadden wij toen niet nodig.'

Een andere manier om de leefwereld van kinderen dichterbij te halen vormt het contact met de ouders. Naast afstemming over zaken als absentie en lastig gedrag gaat het daarbij zeker ook om een betere aansluiting bij het kind. Zo acht Rafik het nuttig om enig inzicht te hebben in wat de kinderen van huis uit meekrijgen. 'Als je tijd hebt om met de vader van zo'n kind te praten dan kom je erachter wat zo'n kind allemaal nodig heeft.' Ten slotte wil de Onderwijscommissie werken aan meer continuïteit met (de didactiek in) het basisonderwijs. Leerkracht Rafik brengt dit voornemen al in praktijk. Hij maakt naar eigen zeggen niet alleen gebruik van het klassikale 'transmissiemodel' van onderricht. Hij gebruikt ook werkvormen die daarvan afwijken en meer aansluiten bij de 'jongeren-interactiewijze', door kinderen in groepjes te laten samenwerken en daarmee meer autonomie te geven.

Leerkracht Rafik: 'Dan leer ik ze samenwerken en als iemand het niet begrijpt dan legt een ander kind dat uit en daar leren ze van. Het is heel belangrijk dat niet alleen de leerkracht aan het woord is, maar dat een kind ook z'n hersenen gebruikt. Dus alleen uitleggen wat de opdracht is en dan gaat hij zelf aan de slag. Je moet z'n motivatie vergroten door bijvoorbeeld een keer op onderzoek te laten gaan naar iets. Een kind moet zichzelf terug zien (aanwezig kunnen zijn) in de klas, dus moet niet alleen maar nemen van de leerkracht. Al geef je het kind bij wijze van spreken niks (educatief) te doen, hij leert spelen-derwijs. Een kind moet niet versteend een les volgen en iets leren.'

Als het gaat om aansluiten bij de leerlingen is ook aandacht voor meertaligheid op zijn plaats. De inhoudsdeskundige van de Onderwijscommissie brengt naar voren dat het leren van Arabisch weliswaar een van de hoofddoelen is, maar dat het Nederlands (en Berbers) wel als hulptaal wordt gebruikt in de les, 'onderwijskundig is dat wel nodig'. In hoeverre dit gebeurt in de geobserveerde lessen bespreken wij in de volgende paragraaf. Hier zij opgemerkt dat de leerkrachten enige haken en ogen zien. Wat het lesgeven volgens leerkracht Badr bemoeilijkt, is een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal van de leerkrachten. Hij voegt daar overigens aan toe dat het hem zelf met enige moeite wel lukt om uitleg in het Nederlands te geven. Zoals al besproken mist leerkracht Rafik

Nederlandstalig lesmateriaal dat ter ondersteuning kan dienen om kinderen de lesstof beter te doen begrijpen.

Ten slotte nog een enkele opmerking over de werkdruk die het moskeeonderwijs voor de kinderen meebrengt. Het besef leeft dat de kinderen een druk programma hebben. Daarom wordt het aantal lesuren niet uitgebreid, hoewel de Onderwijscommissie en leerkrachten beseffen dat het woekeren met de tijd is gezien de ambities die men heeft. Ook wordt niet vaak huiswerk opgegeven, maximaal één uur. Dit omdat de kinderen doorde-weeks al belast zijn met huiswerk van hun reguliere school. De beide leerkrachten zouden graag wat meer lucht brengen in het lesprogramma door meer extra activiteiten te organiseren voor de kinderen, zoals reisjes of museumbezoek, ‘...want van alleen maar les krijgen worden de kinderen het zat. Komen ze niet meer terug’, aldus Badr. Wellicht is hij wat al te pessimistisch, maar dat de kinderen dergelijke uitstapjes zouden waarderen, staat als een paal boven water.

Bilal: ‘Ik vind het jammer dat we geen schoolreisje hebben.’

Yasmina: ‘Vorige keer zijn we wel naar de Ahoy gegaan. Toen hadden ze allemaal Marokkaanse dingen en dingen over Marokko. De zus van de (Marokkaanse) koning was er ook.’

Yasser: ‘De meester van hiernaast (Rafik) doet ook aan zaalvoetbal en we mogen nog een keer met hem mee om een wedstrijd te kijken.’

Bilal: ‘De meester gaat wel overleggen over het schoolreisje.’

4.3 Pedagogiek in de moskeepraktijk

Algemene typering

Uit het lesprogramma en de lesoverzichten in het vorige hoofdstuk, evenals uit de gesprekken met de Onderwijscommissie en leerkrachten, blijkt het volgende. In moskee Al Wahda vormt de overdracht van kennis van en vaardigheden in de Arabische taal de kern van het curriculum, terwijl daarnaast morele vorming en maatschappelijke integratie op het programma staan. De lesobservaties (zie Bijlage III voor de volledige verslagen ervan) bevestigen deze oriëntatie op de transmissie van lesstof met het Arabisch als kern.

In beide geobserveerde lessen treffen wij een vergelijkbare participatiestructuur aan. Klassikale les voert de boventoon en het eenrichtingsverkeer domineert. De frontale uitleg door de leerkracht wordt afgewisseld met verticale interacties tussen de leerkrachten en individuele leerlingen. In grote lijnen vertonen deze het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon.

Rafik vraagt de klas wat er vorige week was. Een kind steekt haar vinger op en antwoordt: 'Nieuwjaar in Marokko?' De leerkracht kijkt haar glimlachend aan en zegt: 'Nee, het was het islamitisch Nieuwjaar.' En weer tot de klas: 'Waarom is dit belangrijk, wat was er gebeurd?' 'Iets met Mohammed?', aldus een kind. 'Ja, Mohammed, vrede zij met hem, reisde toen van Medina naar Mekka.'

Tijdens een korter gedeelte van de les werken de leerlingen individueel aan een schrijfpdracht, terwijl de leerkracht zich door de klas beweegt en klassikaal of individuele begeleiding geeft. Bij leerkracht Badr vindt Koranrecitatie plaats, door alle leerlingen afzonderlijk en klassikaal. Leerkracht Rafik besteedt kort aandacht aan het islamitische en christelijke Nieuwjaar. Het accent ligt al met al op leren volgens vooraf gestelde leerdoelen. Er is weinig uitwisseling over andere zaken, afwisseling in de aanpak of ontspanning, bijvoorbeeld in de vorm van zang. Er is alleen een onderbreking van een kwartier voor een pauze waarin wat gegeten of gedronken kan worden. Enige beweging is dan mogelijk want een deel van de kinderen gaat naar het in de moskee gevestigde winkeltje om een snack te kopen. Maar in het lokaal moeten de kinderen rustig blijven en verder is er geen ruimte voor (buiten)spel.

Rachida: 'Op de basisschool heb je een kleine en een grote pauze. In de grote pauze mag je een half uurtje buiten spelen. Hier in de moskee gaan we alleen maar eten.'

Fatima: 'Je hebt hier maar twee uurtjes les dus je kan niet zoveel pauze krijgen, want wat leer je dan?'

TP: 'Misschien is er hier ook geen speelplaats?'

Bilal: 'Jawel hiernaast, maar dat doen we niet.'

TP: 'Vanwege burenoverlast?'

Fatima: 'Het duurt heel lang totdat iedereen weer binnen is en je hebt maar twee uurtjes.'

Steun en stimulatie

Beide leerkrachten wisselen frontale uitleg af met vraag-antwoordsequenties met individuele leerlingen, en met beurten aan individuele leerlingen om voor te lezen of te schrijven op het bord. Leerkracht Rafik zet zijn uitleg soms kracht bij door het uitgelegde te visualiseren, met een tekening of door middel van voordoen.

In grote lijnen vertonen de klasseninteracties het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon, hoewel de antwoorden van leerlingen meestal niet ostentatief worden geëvalueerd in termen van ja-nee of goed-fout. Bij leerkracht Badr vindt de evaluatie, in lijn met zijn opvattingen daarover, meestal indirect plaats. Slechts een enkele keer deelt hij een compliment uit. Op fouten reageert hij meestal door ze te corrigeren, zonder de leerling er openlijk op aan te spreken. Ook als een lesje af is corrigeert Badr niet publiekelijk maar individueel, of hij laat de leerlingen zelf hun werk nakijken. Bij leerkracht Rafik worden de prestaties of antwoorden van de leerlingen evenmin ostentatief geëvalueerd, zeker bij fouten. Wel geeft hij wat vaker complimenten. Ook vraagt hij vaak een oordeel aan de leerlingen, of doet hij het verzoek een fout van een medeleerling te ontdekken of verbeteren.

‘Heeft jullie vriendje dit goed geschreven?’ Volgens de kinderen niet. ‘Wie kan het hem dan uitleggen?’

Laila mag de letter ‘h’ op het bord komen schrijven, maar zij aarzelt. De leerkracht: ‘proberen’. Laila moet lang nadenken. De andere kinderen worden ongeduldig, ‘meester, ah ah, meester’ klinkt het gretig, vingers hoog in de lucht. Rafik: ‘Wie gaat haar helpen? Samia? Adil, kun jij haar verbeteren? Heel goed.’

Rafik geeft verder, naar aanleiding van wat hij ziet bij individuele leerlingen, klassikaal feedback, bijvoorbeeld over de juiste wijze van corrigeren van fouten in het schrift.

In beide geobserveerde lessen is nauwelijks persoonlijke uitwisseling tussen leerkracht en individuele kinderen waargenomen. Wel lacht leerkracht Rafik ruiterlijk mee met de kinderen als een leerling hem op een fout in het Nederlands (schaap in plaats van geit) heeft betrapt. En beide leerkrachten vertonen responsief gedrag in reactie op hulpvragen van kinderen, zoals leerkracht Badr in het volgende fragment.

Badr attendeert de kinderen op enkele woorden die hij op het bord heeft geschreven, als voorbeelden van de juiste schrijfwijze (letters los van elkaar). Mimoun: 'Meester, maar u schrijft ook illegaal'. Badr: 'Je mag ook zo schrijven (schrijft enkele nieuwe woorden op het bord, nu met de letters aan elkaar).'

Hulpvragen kwamen dus wel voor, maar van de kant van de leerlingen werden geen informatieve vragen gesteld over de lesstof, laat staan over andere onderwerpen. Leerkracht Rafik verbond aan een taalles een korte uitweiding over de multiculturele samenleving, maar het bleef bij een monoloog.

Controle

Leerlingen blijven in beide observaties goeddeels 'bij de les' en houden zich alleen tussen de bedrijven door met andere zaken bezig, een enkele uitzondering als de drukkere Mimoun (les van Rafik) of Jama (les van Badr) daargelaten. De onrust neemt enigszins toe als een deel van de leerlingen klaar is met een bepaalde opdracht, terwijl anderen nog aan een taak doorwerken, zoals in de taalles na de pauze bij meester Rafik. Het geroezemoes en de onrust lijken voorts in beide lessen wat toe te nemen naarmate de pauze of het einde van de les nadert. Wat doen de leerkrachten om de leerlingen collectief dan wel individueel tot de orde te roepen? De observaties laten zien dat beide leerkrachten in dit opzicht veel gemeenschappelijk hebben. Zij passen klassikale vermaningen toe als 'sssssst' of 'safi (genoeg), stil', tikken op de tafel of knippen met de vingers, werpen leerlingen een waarschuwende blik toe of fronsen de wenkbrauwen, roepen hen bij naam, uiten vermaningen, geven een onoplettende leerling de beurt en dreigen met nablijven. Leerkracht Rafik neemt voor straf een werkboek af en leerkracht Badr zet een kind aan een andere tafel.

Samenvattend komt het dus voor dat (afzonderlijke) leerlingen openlijk gecorrigeerd worden; dit gebeurt echter niet al te opvallend en op tamelijk milde wijze. De leerkrachten passen in de geobserveerde lessen lichte vormen van machtsuitoefening toe, klassikaal of individueel, in de vorm van geluiden (sssssst), gebaren, waarschuwingen, vermaningen of - hoogst incidenteel - straf. Het gebruik van inductie, ofwel leerlingen wijzen op de gevolgen van hun gedrag of op hun verantwoordelijkheid en/of redeneren over de regels, komt bij Badr weinig voor maar is bij Rafik gebruikelijker. Enkele voorbeelden:

Badr: 'Waarom luister je niet? Ik sta hier toch niet voor niks!
Let dus een beetje op';
'Als iemand Koran leest moet je stil zijn, het is *haram* om
erdoorheen te praten. Wisten jullie dat?'

Rafik: 'Jullie zijn nu nog jong, maar jullie weten dat het gebed
bepaalde regels heeft. Nu mogen jullie nog trainen, maar later
als je volwassen bent mag je niet meer zo gaan lachen tijdens
het bidden. Dus opletten! Je moet ook niet zo'n kabaal maken
bij het knielen, want beneden zijn er ook nog mensen die
bidden. Kun je twee dingen tegelijk? Praten met je vriendje en
opletten?'; 'Als je blijft laat komen dan leer je niets.'

In het groepsgesprek met de leerlingen is eveneens stilgestaan
bij het onderwerp van controle. Daarbij werd vooral gesproken
over strafmethoden en hoe deze verschillen tussen de Koranles
en Arabische les.

Bilal: 'Hier beneden is er ook Koranles. Daar lezen we in een
heilig boek. Dat is de Koran en daar leren we *sura's* uit ons
hoofd. Want als je gaat bidden moet je dat kunnen.'
TP: 'Zitten jullie allemaal op zowel Arabische les als Koranles?'
Twee kinderen zitten op beide en sommigen hebben op Koran-
les gezeten. Deze laatste zijn daar weggegaan, omdat het te
zwaar was en sommigen vonden het er te streng aan toe gaan.
FL: 'Waarom ben jij ermee gestopt?'
Amin: 'Ik weet niet.... had geen zin meer. Hij sloeg me soms.'
TP: 'Is het een strengere meester dan hier?'
Amin: 'Ja.'
TP: 'Misschien ben jij wel een hele stoute jongen (gelach)...
Geeft hij ook meer straf?'
Bilal: 'Soms moet je in het midden van de klas zitten.'
Yasser: 'En soms moet je je hand opsteken (klapt er op met
imaginaire meetlat) en als je je hand snel weghaalt krijg je
klappen op je voet.'
(...)
TP: 'Hoe is de straf bij de gewone les? Is dat minder streng?'
Bilal: 'Daarzo moet je op één been staan.'
TP: 'Hoe lang dan?'
Bilal: 'Niet lang.'
Yousra: 'Bij ons moet je gewoon bij de muur staan. Na een
waarschuwing moet je tien keer of vijf keer overschrijven.'

Bilal: 'Als je de meester irriteert en hij zegt "stil" en je gaat door dan moet je de les tien keer of zo overschrijven.'

Redouan: 'Als je vervelend doet dan moet je overschrijven en als je erg vervelend bent en niet werkt dan gaat de meester met je vader praten.'

Bilal: 'Hierzo slaan ze niet. Alleen met een stokje op de tafel.'

Yousra: 'Toen ik acht was gooide de meester een pen naar iemand, maar die kwam op mijn hoofd. Toen kwam mijn opa en die meester kwam niet meer.'

Dit gespreksfragment maakt duidelijk dat er in de ogen van de leerlingen binnen de moskee sprake is van verschil in aanpak van kinderen die over de schreef gaan, zowel tussen vroeger en nu als tussen de Koran- en Arabische les. Naar aanleiding van wat de leerlingen vertelden over (de straffen van) de Koranleraar stelt de inhoudelijk deskundige van de Onderwijscommissie dat deze persoon er al was toen de nieuwe commissie aantrad. Er is weinig rechtstreekse communicatie met hem en de regels voor de Arabische lessen gelden niet in de Koranlessen. Wel ligt het in de bedoeling hierin verandering te brengen en de Koranlessen meer onderdeel van het geheel te laten uitmaken.

Aansluiten bij de leerlingen

'Vroeger was moskee gewoon zitten en nemen, nemen, nemen en dan moet je niet praten. Nu moet je als kind praten en je ideeën geven. Het is heel anders.' In het voorgaande is duidelijk geworden dat de pedagogische aanpak vergeleken met vroeger beslist kindvriendelijker is. Een belangrijk voorbeeld vormt de wijziging in het strafregime, een ander de samenwerking tussen leerlingen die leerkracht Rafik tracht te bewerkstelligen.

Tegelijk hebben we gezien dat er - zeker wat betreft de inbreng van leerlingen - nog veel valt te doen. Het proces van verandering is nog pril. De wens om maatschappelijke kwesties dichter bij huis te brengen, bijvoorbeeld, krijgt in de geobserveerde praktijk slechts mondjesmaat gestalte. De beoogde ommekeer naar grotere openheid heeft er nog niet toe geleid, althans afgaande op de twee geobserveerde lessen, dat er al een duidelijk tweerichtingsverkeer in de klasseninteracties wordt gerealiseerd.

De uitspraken van de leerkrachten lijken deze stand van zaken te reflecteren. Zo stelt Rafik, na de vraag of en hoe maatschappelijke kwesties zoals de moord op Van Gogh aan de orde komen in de klas: 'Ik zeg dan dat dat soort dingen niet mogen en leg uit

waarom dat niet mag. Iedereen heeft vrijheid van mening, maar je moet zo'n kind wel corrigeren in de vorm van discussie.' Badr ziet het eveneens als zijn plicht om uitleg te geven over heikele onderwerpen. 'Omdat het gaat om een Marokkaan, een moslim, moet ik het voor hen uitleggen waarom hij dat heeft gedaan en dat dat niet hoort. Ik zeg dan hoe een moslim zich moet gedragen, hoe een moslim moet zijn en niet dezelfde fouten gaan maken.' Overigens voegt Badr hier aan toe dat er tot nu toe 'nog geen input vanuit de kinderen' is geweest. De beperkte lestijd laat het volgens hem ook niet echt toe. Al met al lijkt, afgaande op de observaties en uitspraken van de leerkrachten, vooral in moraliserende termen met de leerlingen te worden gesproken. De communicatie over maatschappelijke kwesties lijkt verder slechts mondjesmaat plaats te vinden. Voor zover dit gebeurt, wordt deze door de leerkrachten geïnitieerd of in ieder geval door hen gedomineerd.

De leerlingen in het groepsgesprek lijken de beide laatste conclusies te bevestigen, en zij maken bovendien duidelijk dat zij informele gesprekken over gebeurtenissen in hun dagelijks leven leuk vinden en vaker op de agenda zouden willen zien.

Yasser: 'Als Marokko met voetbal verliest dan praat de meester erover.'

TP: 'En als Nederland verliest, praat de meester er dan ook over?'

Yasser: 'Ja.'

Yasmina: 'Als er bijvoorbeeld iets in Marokko gebeurt dan praten we er ook over.'

TP: 'Ook over wat er in Nederland gebeurt?'

Fatima: 'Ja soms, over de cartoons bijvoorbeeld. Dat er daar door heel veel rampen zijn gebeurd.'

TP: 'Begon de meester hier dan over of één van jullie?'

Bilal: 'De meester. Die vertelt dan wat er allemaal is gebeurd en zo. Gisteren heeft Egypte gespeeld en omdat de keeper eerst ging bidden hebben zij gewonnen. Dat komt omdat hij heeft gebeden.'

TP: 'Zijn jullie er ook nog een beetje uitgekomen met die cartoons?'

Fatima: 'Een beetje. Als de meester in de klas persoonlijke verhalen gaat vertellen dan dwalen we af naar wat er in Nederland gebeurt en de hoogtepunten en dat vind ik erg leuk. Dat doen we ook in de Ramadan.'

(later in het gesprek)

Fatima: 'Soms vind ik het ook wel saai. Je leert heel veel maar je kan weinig zeggen. Ik zou het leuk vinden als er meer gepraat wordt.'

Het voorgaande gespreksfragment brengt nog iets anders aan het licht, namelijk dat de Marokkaanse herkomst en het moslim zijn (in de westerse context) belangrijke referentiepunten vormen in de gesprekken. De leden van de Onderwijscommissie zien hierin dan ook een belangrijke reden voor het feit dat de kinderen op de basisschool terughoudender zijn dan in de moskee, waar ze zich veel vrijer voelen om hun mening te geven: zij vormen er met hun opvattingen geen buitenbeentje. De openheid van kinderen werkt in ons voordeel, aldus de commissieleden, want het maakt het bespreken van maatschappelijk gevoelige onderwerpen in principe gemakkelijker.

Twee laatste thema's die van belang zijn in verband met het aansluiten bij de leerlingen bleven nog onbesproken: differentiatie en het inspelen op tweetaligheid.

Hierover laten wij eerst de leerlingen aan het woord:

TP: 'Als ik juf of meester was dan zou ik.....'

Yousra: 'Voor de les aan de kinderen vragen of ze het (lesinhoud) allemaal nog weten, want soms zitten we de les van vier weken geleden te doen.'

TP: 'Dan is er veel herhaling en dan ga je je vervelen?'

Yousra: 'Ja, en we hebben veel boeken, maar we gebruiken er maar 1 of 2.'

TP: 'Als een kind heel erg voorloopt dan heb je eigenlijk ook geen ander materiaal? Je gaat eigenlijk gewoon met het niveau van de klas mee...'

Yousra: 'Ja, maar er zijn veel kinderen die geen Arabisch spreken en daarom zitten ze ook hier...'

Yasmina: 'Sommige meesters leggen het ook in het Arabisch uit, want ze kennen niet zo goed Nederlands. Dan leggen ze het heel goed uit in het Marokkaans en als je het nog niet snapt dan zeggen ze soms "laat maar".'

Bilal: 'Daarom moet je toch Arabisch leren?!...'

Yasmina: '... Maar als je het niet snapt dan wordt je toch niks duidelijk?'

Rachida: 'Als je het in het Nederlands uitlegt dan weet je de volgende keer precies wat het betekent.'

Er zijn, zo maakt Yousra duidelijk, niveauverschillen tussen de leerlingen, van wie een deel wel en velen niet van huis uit Arabisch spreken. Ook zijn er te weinig lesboeken waardoor de variatie in de aangeboden lesstof gering is. Het aanbrengen van differentiatie behoort momenteel, aldus de Onderwijscommissie, tot de individuele verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Zij kunnen zelf aanvullende materialen aanwenden. Voor de leerkrachten vormt het gebrek aan geschikt lesmateriaal echter een belangrijk knelpunt, zoals wij eerder hebben gezien. De leerlingen onderstrepen ook dat de taalsituatie in de les aandacht verdient. In de geobserveerde les van leerkracht Badr komt haarscherp naar voren dat de kinderen zich het meest thuis voelen in het Nederlands als voertaal. Er zijn vrijwilligers zat als het om samenvatting van een gelezen tekst in het Nederlands gaat, maar niemand waagt zich uit eigen beweging aan een samenvatting in het Arabisch. Desondanks is het Arabisch de voertaal in de lessen. Volgens de Onderwijscommissie wordt Nederlands (en Berbers) wel als hulptaal wordt gebruikt in de les, 'onderwijskundig is dat wel nodig'. De leerkrachten zien hier echter enige haken en ogen. Wat het lesgeven volgens leerkracht Badr bemoeilijkt, is een gebrekkige beheersing van de Nederlandse taal van de leerkrachten. Hij voegt daar overigens aan toe dat het hem zelf met enige moeite wel lukt om uitleg in het Nederlands te geven. Zoals eerder besproken, mist leerkracht Rafik Nederlandstalig lesmateriaal dat ter ondersteuning kan dienen om kinderen de lesstof beter te doen begrijpen.

4.4 Samenvatting

Dit hoofdstuk opende met enkele criteria die volgens de literatuur 'de goede leerkracht' kenmerken. Leerkrachten zijn vooral dan effectief wanneer zij steunend gedrag combineren met leidend gedrag. Wat het laatste betreft is noch al te hard en restrictief optreden gewenst, noch al te grote permissiviteit. Naast de wijze van steun en controle is ook de wijze van instructie uiteraard van belang, te weten een stimulerende aanpak, die ook enige ruimte laat aan open interactie met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Voor kinderen die hun plaats moeten vinden als 'moslim in Nederland' en daarbij

allerlei dilemma's het hoofd moeten bieden, kan een responsief aansluiten op hun vragen en behoeften extra waardevol zijn. Afgaande op de uitspraken van de onderwijscommissie en leerkrachten, wordt aan de genoemde pedagogische voorwaarden op het punt van steun en controle voldaan: men stelt aandacht en vriendelijk gedrag voorop en een positieve aanpak bij correctie: slaan is uit den boze. Kinderen die (herhaald) lastig gedrag vertonen worden naar de Onderwijscommissie gestuurd, die vervolgens de ouders inschakelt. Het ligt in de bedoeling dat de leerkrachten ondersteuning krijgen bij de aanpak van onhandelbaar leerlinggedrag door middel van een training in klassenmanagement. Wat betreft het helpen van kinderen om hun weg te vinden als 'moslim in Nederland' wordt het belang van openheid benadrukt voor vragen en problemen waarmee de kinderen komen, bijvoorbeeld over discriminatie of (homo)seksualiteit. Een goed contact met de ouders is eveneens van belang: als bekend is wat de leerling van huis uit meekrijgt kan beter bij haar/zijn behoeften worden aangesloten. De observaties van de concrete lespraktijk laten zien dat overdracht van de (Arabische) leerstof centraal staat. Klassikale les en eenrichtingsverkeer volgens het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon overweegt. Leerlingen worden soms gecorrigeerd, maar dit gebeurt niet al te nadrukkelijk en op tamelijk milde wijze, meestal in de vorm van een geluid ('ssst'), gebaar of waarschuwing. Daarbij komt het gebruik van inductie (leerlingen wijzen op de gevolgen van hun gedrag of op hun verantwoordelijkheid, of redeneren over de regels) bij de ene leerkracht wel en bij de andere nauwelijks voor. De leerkrachten gaan in op hulpvragen van de leerlingen. Er is echter geen sprake van informele uitwisseling, al dan niet naar aanleiding van de lesstof. Mede afgaande op de uitspraken van de onderwijscommissie en leerkrachten lijkt er vooral in moraliserende termen met de leerlingen te worden gesproken. De Marokkaanse herkomst en het moslim zijn vormen belangrijke referentiepunten. Communicatie over gebeurtenissen in het dagelijks leven of over maatschappelijke kwesties vindt nauwelijks plaats, terwijl de leerlingen dit zeer zouden waarderen. De variatie in de voorhanden lesstof en materialen is gering en differentiatie naar niveauverschillen tussen leerling mede daardoor lastig te realiseren. Verder verdient de taalsituatie aandacht: de kinderen kunnen doorgaans het beste uit de voeten met het Nederlands, maar het Nederlands te weinig als

hulptaal worden aangewend: de leerkrachten zijn niet alle vaardig genoeg in het Nederlands en het benodigde lesmateriaal ontbreekt.

Van extra activiteiten, zoals museumbezoek, vinden nauwelijks plaats, maar zouden wenselijk zijn, ook om meer lucht in het lesprogramma te brengen.

Bij dit alles zij nog eens herhaald, dat ook leerkrachten in het reguliere onderwijs niet altijd aan de besproken criteria voldoen, laat staan aan al deze maatstaven tegelijk. Vergelijken we de bevindingen met die uit eerder onderzoek die in hoofdstuk 2 gepresenteerd werden, dan valt bovendien bij alle mitsen en maren toch veel verandering ten goede te constateren, zowel materieel gezien als in de pedagogische aanpak.

5 Relatie met gezin en omgeving

Net zoals dat geldt voor de pedagogische inzet van de leerkrachten, is ook de communicatie met ouders en hun betrokkenheid bij het onderwijs een belangrijke voorwaarde voor een goed verloop van het leerproces. In het reguliere onderwijs wordt daarnaast de laatste jaren steeds meer aandacht besteed aan de uitwisseling en samenwerking met andere instellingen voor een optimale ontwikkeling van kinderen. Dit hoofdstuk laat zien welke ontwikkelingen zich in moskee Al Wahda voordoen in de relatie met ouders en met de bredere omgeving.

5.1 Relatie met de ouders

De relatie met de ouders is voor moskee Al Wahda belangrijk. Dat blijkt alleen al uit het feit dat ouders de aanzet hebben gegeven tot de vervanging van de onderwijscoördinatoren in het najaar van 2005. De huidige leden van de Onderwijscommissie zijn op democratische wijze gekozen. Zij hebben vervolgens een algemene bijeenkomst met de ouders belegd, waarin een aantal afspraken zijn gemaakt over de lessen in de moskee. De ouders kregen de gelegenheid om hun klachten en opvattingen over de lesactiviteiten aan de commissie voor te leggen. Overigens is het niet zo dat ouders in al hun wensen klakkeloos zijn gevolgd, zo stellen de leden van de Onderwijscommissie. Zo kwam er een voorstel om klassen te scheiden naar sekse. Dat is door de commissie als onuitvoerbaar afgewezen; er wordt alleen een scheiding naar niveau aangehouden.

Afgesproken is dat de commissie één jaar krijgt, tot de zomer van 2006, om zich te bewijzen. De commissie heeft de belofte gedaan dat de kinderen goed onderwijs krijgen, maar heeft daar tegenover gesteld dat de steun van de ouders onontbeerlijk is. De ouders hebben deze steun ook toegezegd. Zo is de contributie (5,- € per maand) voor het hele schooljaar in één keer betaald, wat in voorgaande jaren veel moeilijker ging. Er is vrij regelmatig contact met de vaders ('de vader geeft het door aan de moeder'), omdat zij in de moskee bidden en vaak hun kinderen naar de klas brengen. Naast de vaders tonen ook moeders een sterke betrokkenheid. 'We krijgen steeds meer moeders in de moskee die vragen hoe het met hun kind gaat.' Op de vraag of er ook andere vormen van ouderbetrokkenheid - dan bij het wel en wee van het eigen kind - worden nagestreefd, is het antwoord bevestigend. Er vindt twee keer per jaar een bijeenkomst plaats met de ouders. Bij aanvang van het nieuwe schooljaar vindt er een bijeenkomst plaats waarin de Onderwijscommissie het lesprogramma introduceert en de ouders op de hoogte stelt van de planning en de activiteiten voor dat jaar. Aan het eind van het schooljaar is er een bijeenkomst voor de bespreking van het financiële verslag, waarin de Onderwijscommissie verantwoording aflegt aan de ouders over contributiegelden. Verder wil men de ouders ook gaan betrekken bij uitstapjes. Er wordt positief op het werk van de commissie gereageerd, al zijn er nog wel restanten aanwezig van de problemen van vóór het aantreden van de nieuwe commissie, 'het vertrouwen moet nog meer gewonnen worden'. De opstelling van de ouders hangt volgens de commissie samen met een factor als generatie. De eerste generatie kent de school van oudsher een belangrijke opvoedende rol toe, dat was men in Marokko zo gewend. 'Nu denken ze dat het hier in Nederland ook vanzelfsprekend gebeurt. Wij van de commissie wijzen ze ook op hun verantwoordelijkheid als ouders'. Leerkracht Rafik gaat nader in op de wisselwerking met ouders en legt uit dat de pedagogische samenwerking met de een gemakkelijker verloopt dan met de ander, waarbij generatie ook volgens hem een rol speelt.

'De Onderwijscommissie probeert ouders te betrekken bij de moskeelessen. Als een kind storend gedrag vertoont dan proberen we dat eerst hier met het kind zelf op te lossen, maar na herhaling worden de vaders er toch bij geroepen. Dan krijgt het kind strafwerk mee en dan vragen we de vader daarop toe te

zien. Maar vervelende kinderen heb je ook op de basisschool, niet alleen in de moskee. Gedrag van kinderen is erg veranderd. Geen respect meer voor leerkracht. Vaak is het ook te wijten aan het gedrag van ouders. Die corrigeren kinderen van jongs af aan niet op slecht gedrag. Er is tegenwoordig ook weinig sociale controle van de omgeving. Mensen corrigeren elkaar niet meer. Die ouders verwachten dat we hun kinderen opvoeden en onderwijzen, maar dat gaat niet. Natuurlijk geven we ze wel wat opvoeding mee, maar we gaan niet twee uur lang kinderen opvoeden. Als een kind van huis uit geen basis heeft meegekregen dan is het te laat. Sommige ouders verwaarlozen hun kinderen heel erg. Dit zijn vaker eerste generatie ouders, want de tweede generatie doet het veel beter. Niet allemaal hoor! Je hebt ook ongeletterde ouderen die je begrijpen en je ondersteunen in je aanpak.'

Er zijn goede ondersteunende contacten tussen de Onderwijscommissie en het bestuur. Als er problemen zijn met ouders of er moet hun iets worden meegedeeld, dan staat het bestuur de commissie met raad en daad terzijde. Als voorbeelden worden genoemd 'lastige ouders', betalingsproblemen of het informeren van de ouders over het onderhavige onderzoek.

Desgevraagd hebben de vaders in het groepsgesprek geen specifieke wensen over de relatie tussen ouders en de mensen die het onderwijs op de moskee vormgeven. 'We moeten niet teveel eisen gaan stellen, want het zijn mensen die dit vrijwillig doen en al heel erg hun best doen', aldus één van hen. De vaders zijn over de moskeecontacten verreweg meer tevreden dan over die met het reguliere onderwijs. In het groepsgesprek kwam daarover nogal wat frustratie naar boven. De vaders vinden dat zij slecht worden geïnformeerd over hoe het met hun kinderen gaat. Zo gering als voor hen de afstand is tot de Onderwijscommissie en leerkrachten van de moskee, zo groot is die met het reguliere onderwijs. Een houding van 'kom maar praten, vertel het maar, zeg maar wat jullie op je hart hebben' wordt node gemist. Desgevraagd beamen de vaders dat de moskee een rol zou kunnen spelen bij het dichten van dat gat.

TP: 'Daar zou de moskee een rol in kunnen spelen?'

Vader 2: 'Ja, de Onderwijscommissie of het bestuur. Voor de belangen van onze kinderen, onze wijk en gemeente Charlois zijn wij altijd te bereiken. We zijn geen vreemden.'

TP: 'Er is wel behoefte aan een uitlaatklep voor ouders? Maar scholen klagen vaak dat de ouders zo moeilijk te bereiken zijn.'
Vader 2: 'De scholen hebben klanten (ouders) die (scholen) moeten naar ons toe komen. Niet andersom. "Luister, jullie kinderen zitten bij ons op school, kom een keer praten".'

Het lijkt erop dat er door de moskee enig missiewerk verricht kan worden om de relatie tussen ouders en het reguliere onderwijs te versterken. Hiermee zijn we gekomen bij het thema van de volgende paragraaf die handelt over de relatie tussen de moskee en andere instellingen in de buurt die zich met jongeren bezighouden.

5.2 Relatie met instellingen in de omgeving

Tijdens de lessen gaat het niet alleen om de Koran en Arabische taal, maar er wordt ook aandacht besteedt aan de socialisatie van kinderen. Daarbij staat het maatschappelijke belang voorop en daarin zou de commissie ook vanuit de lokale overheid ondersteund willen worden. De uitwisseling en samenwerking met instellingen in de buurt zijn in dat verband eveneens belangrijk.

Volgens de Onderwijscommissie is het contact met andere instellingen vooralsnog beperkt. Het bestuur van de moskee heeft wel contact met het nabij gelegen verzorgingshuis, politie, buurthuis Santos (daar zijn bijvoorbeeld verkiezingsbijeenkomsten georganiseerd), opbouwwerk Charlois, Marokkaanse vereniging MCC (Marokkaans Cultureel Centrum) en SPIOR. Met deze instellingen werkt de moskee af en toe samen bij buurtactiviteiten.

Gezamenlijke activiteiten op het gebied van onderwijs zijn er nog niet. De commissie wil wel in contact komen met scholen en instanties 'om ons met pedagogische activiteiten te helpen'. Te denken valt bijvoorbeeld aan buitenschoolse activiteiten. De moskee zou de ouders ook meer bij dergelijke extra activiteiten, naast de lessen, willen betrekken en zou dit in samenwerking met het basisonderwijs willen doen. Daarnaast ziet de commissie mogelijkheden voor de moskee om met de lesactiviteiten een bijdrage te leveren binnen de Brede School. Zo zou de moskee Arabische lessen kunnen aanbieden aan kinderen die dat willen. Verder denkt men aan het op gang brengen van een

dialogoog tussen godsdiensten in de wijk en het bespreekbaar maken van (taboe)onderwerpen op het gebied van seksualiteit. Samenwerking met de scholen waar de meeste kinderen van de moskee zitten, heeft de meeste kans van slagen. Daarbij ziet de commissie samenwerking wel uitdrukkelijk als een kwestie van geven en nemen. Men is huiverig voor een instrumentele benadering. De moskee wordt dan gebruikt als middel om het belang van de basisscholen te dienen, bijvoorbeeld voor verbetering van het bereik van ouders.

Om samenwerkingsmogelijkheden te verkennen, is een groepsgesprek gearrangeerd. Daarbij waren naast een lid van de onderwijscommissie en de voorzitter van het moskeebestuur aanwezig: twee functionarissen van Stichting de Meeuw, een functionaris OnderwijsKansenZone Oud-Charlois en een vertegenwoordiger van basisschool Charlois.

Als eerste gespreksonderwerp komt het OnderwijsKansenZone-beleid in de wijk Oud-Charlois aan de orde. Een belangrijk doel van OKZ is om op wijkniveau afstemming te realiseren binnen de driehoek scholen - wijk - ouders. Binnen het hiertoe opgezette project 'Alles kids in de wijk' (voorheen 'wijkpedagogiek') streeft men naar afstemming en samenwerking met alle partijen die met kinderen bezig zijn in de wijk. Dat kan door kleine projecten zoals het buurtmoederproject, stimuleren van kennismaking, of door samen met alle partijen te werken aan meer eenheid in de omgangsvormen met de kinderen. Belangrijk onderdeel in 'Alles kids' zijn ouders en ouderbetrokkenheid. Wat betreft kinderen richt het project zich vooral op sociale competenties. Voor leerkrachten en kinderwerkers is hiertoe een cursus 'Alles kids' ontwikkeld. De competenties zijn nu vanuit de scholen omschreven, maar ook kinderwerk, tienerwerk, speeltuinen en andere partijen in de wijk, zoals de moskee, zouden hierover kunnen meedenken. Ook los daarvan is het goed als diverse instellingen die in aanraking komen met kinderen uit de wijk contact hebben met elkaar. Het project bevindt zich in de startfase. Er is begonnen met een kleine groep, vanuit scholen, maar de volgende bijeenkomst is al uitgebreid met kinderwerk, speeltuinen, peuterspeelzalen. Ook de moskee is daarbij welkom.

Vanuit de moskee juicht men een meer structureel partnerschap in de wijk toe. Probleem is dat veel mensen de moskee als partij benaderen met het verzoek diensten te leveren aan derden zoals de gemeente, of om bij te dragen aan bijvoorbeeld

wijkdialogen of voorlichting over onderwijs. Om meer evenwicht te krijgen in het 'geven en nemen' zou de moskee op structurele basis partner moeten zijn in de wijkontwikkeling en daartoe ook meer gefaciliteerd moeten worden.

Meer samenwerking is om verschillende redenen van belang. Ten eerste signaleren scholen, kinderwerk en de moskee dezelfde problemen, vooral met overlastgevend gedrag van kinderen en jongeren. Bij moskee Al Wahda leeft de behoefte aan uitwisseling over kinderen die moeilijk hanteerbaar gedrag laten zien. Een andere behoefte is uitwisseling met basisscholen over kinderen met achterstand. Er is veel vraag naar huiswerkbegeleiding. De moskee biedt deze nu aan in twee groepen van acht tot dertien kinderen, maar er is nog gebrek aan (bevoegde) begeleiding. Er is een verzoek ingediend bij SPIOR om hierin ondersteuning te geven.

Ten tweede is nadere afstemming tussen de moskee, basisscholen en andere instellingen gewenst. Kinderen doen namelijk allerlei (verschillende) ervaringen op, op de basisschool, in de buurt, in hun gezin, in de moskee. Een nieuwe pedagogische opdracht is om deze werelden te overbruggen. Observatie en bespreking van elkaars lessen door leerkrachten van de moskee en basisscholen zou een van de mogelijkheden hiertoe zijn. Ook zou gezamenlijk overleg kunnen plaatsvinden over de pedagogische benadering van kinderen na gebeurtenissen die de gemoederen sterk beroeren, zoals de moord op Van Gogh. Iedereen moet hierop nog deskundigheid verwerven en gemeenschappelijk hierover nadenken kan daarbij helpen. Ten derde ervaren ouders bij de moskee een lagere drempel dan bij de basisschool. Er is veel informeel contact en groot vertrouwen. Er zou via de moskee veel voor ouders georganiseerd kunnen worden.

Een vierde reden voor het aanhalen van de banden vormt de behoefte aan deskundigheidsbevordering van de leerkrachten en de onderwijscommissie van moskee Al Wahda. Een mogelijkheid hiertoe is de al genoemde wederzijdse observatie door leerkrachten van de moskee en basisscholen.

Ten slotte leeft bij de moskee, net als bij de andere moskeeën in het onderzoek 'Pedagogiek in de moskee', de behoefte om te delen in ruimte en faciliteiten van nabijgelegen basisscholen. Men zou bijvoorbeeld de huiswerkbegeleiding bij voorkeur op een van de scholen geven. Bij de moskee zijn de materiële mogelijkheden gering. Dit geldt ook voor de mogelijkheden om afwisseling te brengen in de lesactiviteiten, bijvoorbeeld met

tv/video, of om speelruimte te bieden in de pauze. Supervisie en beheer vormen wel belangrijke knelpunten die veel aandacht verdienen bij een gezamenlijk gebruik van ruimte en faciliteiten, maar binnen de Brede School-ontwikkeling kan steeds meer.

Hoewel het groepsgesprek verkennend van karakter was heeft het toch geresulteerd in enkele eerste afspraken. Voor een nadere samenwerking met andere instellingen, zoals basisscholen, is het van belang dat bekend is uit welke wijk leerlingen afkomstig zijn die de moskeelessen bezoeken en op welke scholen zij zitten. Door tijdgebrek van de vrijwillige leerkrachten is het nog niet gelukt hiervan een overzicht te maken. Scholen zouden ook zelf aan de leerlingen kunnen vragen bij welke moskee ze lessen volgen. Voor de toekomst kan worden gekeken of de inschrijfformulieren hiertoe kunnen worden aangepast. Dit punt kan worden besproken tijdens de eerstvolgende bijeenkomst van het samenwerkingsverband. Het Alles Kids overleg wordt uitgebreid met andere instellingen. De moskee is welkom als partner. Bij verdere uitwisseling gaat het, zo wordt geconstateerd, aan de ene kant om uitwisseling van informatie over de pedagogische aanpak, bijvoorbeeld van agressieve kinderen. Aan de andere kant is er behoefte aan visiebepaling: waar staan we voor als opvoeders in deze wijk? Beide paden zijn naast elkaar te bewandelen. Het zou goed zijn als de moskee aanschuift bij bestaand overleg, de lijnen zijn dan korter. Uitwisseling van leerkrachten tussen de moskee en de school zou dan gemakkelijker kunnen worden geregeld. Nu al zijn leerkrachten van de moskee welkom om op de basisschool Charlois te komen kijken.

5.3 Samenvatting

De relatie met de ouders is voor moskee Al Wahda belangrijk; zij gaven de impuls tot de onderwijsvernieuwing die in het najaar van 2005 is ingezet. De (nieuwe) Onderwijscommissie heeft de belofte gedaan dat de kinderen goed onderwijs krijgen, maar heeft daar tegenover gesteld dat de steun van de ouders onontbeerlijk is. De ouders hebben deze steun ook toegezegd. Met veel vaders en een toenemend aantal moeders is er regelmatig contact over de voortgang van het eigen kind. De

pedagogische samenwerking verloopt gemakkelijker met de een dan met de ander, waarbij migratiegeneratie een rol speelt. Als er problemen zijn met ouders of er moet hun iets worden meegedeeld, dan staat het bestuur de Onderwijscommissie met raad en daad terzijde. Twee keer per jaar vindt een ouderbijeenkomst plaats en men wil de ouders ook gaan betrekken bij uitstapjes. De vaders in het groepsgesprek zijn veel tevredener over de moskeecontacten dan over die met het reguliere onderwijs, dat zij als hoogdrempelig ervaren. De moskee zou volgens hen de relatie tussen ouders en het reguliere onderwijs kunnen helpen versterken.

De Onderwijscommissie omschrijft het contact met instellingen in de omgeving als beperkt. Er wordt vooralsnog slechts incidenteel samengewerkt. Gezamenlijke activiteiten op het gebied van onderwijs zijn er nog niet. De Onderwijscommissie wil wel meer samenwerking met scholen, bijvoorbeeld binnen de Brede School. De samenwerking zou de organisatie van extra activiteiten tot doel kunnen hebben, en het betrekken van ouders daarbij. De moskee kan ook een bijdrage leveren met Arabische lessen, het op gang brengen van een dialoog tussen godsdiensten en het bespreekbaar maken van (ta-boe)onderwerpen op het gebied van seksualiteit.

De commissie ziet samenwerking wel uitdrukkelijk als een kwestie van geven en nemen.

Om samenwerkingsmogelijkheden te verkennen is een groepsgesprek gearrangeerd met functionarissen van enkele onderwijs- en welzijnsinstellingen. Afstemming binnen de driehoek scholen - wijk - ouders vormt een belangrijk doel van het OnderwijsKansenZone-beleid. De moskee zou daar partij in kunnen zijn.

De samenwerking zou gericht kunnen zijn op het uitwisselen van ervaringen over moeilijk hanteerbare kinderen en kinderen met achterstand, op deskundigheidsbevordering van de vrijwillige leerkrachten van de moskee, evenals op overbrugging van de verschillende werelden waarin de kinderen leven. Via de moskee kan veel voor ouders georganiseerd worden en bijgedragen worden aan Brede School-activiteiten. Tot slot leeft bij de moskee de behoefte om te delen in ruimte en faciliteiten van nabijgelegen basisscholen.

Vanuit de moskee juicht men een partnerschap in de wijk dan ook toe. Probleem is dat de moskee veel benaderd wordt om diensten te leveren aan derden zoals de gemeente, om bij te dragen aan bijvoorbeeld wijkdialogen of voorlichting over onderwijs. Om meer evenwicht te krijgen in het 'geven en

nemen' zou de moskee op structurelere basis partner moeten zijn in de wijkontwikkeling en daartoe ook meer gefaciliteerd moeten worden.

Het groepsgesprek was verkennend van karakter, maar heeft toch geresulteerd in enkele eerste afspraken. Nagegaan zal worden of de scholen kunnen helpen inventariseren welke leerlingen moskee Al Wahda (en andere moskeeën) bezoeken. Verder is de moskee welkom als partner in het OKZ-overleg en zijn de moskeeleerkrachten uitgenodigd voor een bezoek aan basisschool Charlois.

6 Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie

Moskee Al Wahda heeft in het voorjaar van 2006 haar deuren geopend voor een onderzoek naar de pedagogische kwaliteit van de lessen voor kinderen. Dit hoofdstuk vormt het sluitstuk van de rapportage over het onderzoek. Allereerst volgt een paragraaf met een samenvatting en conclusies over de belangrijkste bevindingen. Vervolgens geven wij de knelpunten en wensen weer die door onze gesprekspartners zijn genoemd met het oog op verbetering van de pedagogische kwaliteit van de moskeelessen. Ten slotte volgen enkele belangrijke aanbevelingen die uit de onderzoeksbevindingen voortvloeien.

6.1 Samenvatting en conclusies

Samengevat legt moskee Al Wahda zich wat de lesactiviteiten betreft in de eerste plaats toe op overdracht van de Arabische taal en in de tweede plaats op islamitische educatie. Het oog is daarbij zowel gericht op de banden met Marokko en de eigen (religieuze) gemeenschap, als op die met de omringende samenleving. De leidende gedachte is dat kinderen vanuit (kennis van) hun *roots* het beste hun plaats kunnen bepalen en kunnen integreren in de (westerse) maatschappij. Aansluiting bij de maatschappij wordt feitelijk op twee manieren nagestreefd. Enerzijds door kinderen te doordringen van *halal u haram*, wat hoort en niet hoort, en van respect voor de medemens (met deze opvatting over *bridging* staat moskee Al Wahda overigens niet alleen, zie bijvoorbeeld Driessen & Van der Werf, 2004).

Deze benadering wordt door de vaders benadrukt, terwijl de Onderwijscommissie en leerkrachten daarnaast nog een stap verder gaan: ook het aansluiten bij de dagelijkse leefwereld van het kind en bij maatschappelijke kwesties waarmee het te maken krijgt, verdient een plaats in het onderwijs.

De doelen van moskee Al Wahda vinden wij tot op zekere hoogte weerspiegeld in het programma, de materialen, de pedagogische uitgangspunten en de geobserveerde praktijk, maar de relatie is zeker niet één op één. Het lesprogramma is kersvers en gaat uitsluitend over de taallessen en daarin te behalen doelen. De relatie tussen het lesprogramma en de beschikbare lesmaterialen is niet geëxpliciteerd; in feite wordt het aan individuele leerkrachten overgelaten hoe zij de materialen inzetten. Ook blijken zij op eigen initiatief aanvullende materialen te (kunnen) gebruiken. Er zijn diverse (werk)boeken aanwezig, die sterk uiteenlopen naar herkomst, gebruikte taal en context waarin de teksten en opdrachten zijn ingebed. Er worden echter slechts één of twee boeken gebruikt. Voor het lesonderdeel islamitische educatie zijn de leerkrachten voorsnog op hun eigen kennis of op door henzelf aangeschaft materiaal aangewezen. Het onderzoek laat geen conclusies over het materiaalgebruik toe, omdat onbekend is welke selectie de leerkrachten uit het materiaal maken en met welke uitleg zij het omgeven.

Wat betreft de pedagogische uitgangspunten en praktijk vinden wij deels consistentie, dat wil zeggen dat de pedagogische benadering 'kindgericht' is. Van de eenzijdige gerichtheid op het memoriseren van kennis en van de harde discipline in de traditionele schooltjes, is in moskee Al Wahda weinig meer te bespeuren. Afgaande op de nieuwe regels en op de gesprekken met de Onderwijscommissie en onderwijsgeevenden, staat men een open aanpak voor en is het toepassen van slaag tot taboe verklaard. De geobserveerde lessen weerspiegelen dit: de omgang met de kinderen blijkt vriendelijk en de gehanteerde methoden van gedragsregulatie zijn mild. Van enige vorm van fysieke straf is geen sprake. Wel hanteert men bij het vermanen van de kinderen in verschillende mate 'inductie' - die een leerzaam effect kan hebben - en is er weinig open interactie met de kinderen. De leerlingen zouden graag meer praten. Verder wordt slechts incidenteel aandacht besteed aan overbrugging met de buitenwereld: het eenrichtingsverkeer domineert en leerkrachten hebben de neiging een wat moraliserende toon aan te slaan.

Het is duidelijk dat de kinderen een vol programma hebben; men wil de kinderen in korte tijd veel bijbrengen. Daarbij bestaat wel oog voor het vermijden van overbelasting en te grote druk. Men zou de kinderen graag meer ontspannende activiteiten bieden, maar de beperkte ruimte en faciliteiten staan dat niet toe.

Bij dit alles zij nog eens herhaald, dat de moskeelessen door vrijwilligers worden gegeven en dat de ouders de materiële voorzieningen opbrengen. Het zou dan ook onterecht zijn de pedagogische lat even hoog te leggen als in het basisonderwijs. Bovendien voldoen ook professionele leerkrachten niet altijd aan alle criteria die wij in dit onderzoek hebben gehanteerd. Dit betekent uiteraard niet dat het streven naar pedagogische verbetering en innovatie van het moskeeonderwijs achterwege moet blijven. Integendeel, zoals ook de volgende paragraaf laat zien, staan de Onderwijscommissie en andere betrokkenen op het standpunt dat dit van groot belang is.

De relatie met ouders krijgt vooral vorm door informeel contact. Daarin is plaats voor het bespreken van de voortgang van kinderen en eventuele gedragsproblemen. In 2005 was er een meer intensieve uitwisseling op collectief niveau vanwege onvrede bij de ouders over de vorderingen van hun kinderen bij de Arabische les. Volgens afspraak zal in het vervolg tweejaarlijks een ouderbijeenkomst plaatsvinden met de Onderwijscommissie. Aan de verbetering van de relatie met de ouders en verhoging van hun betrokkenheid werkt de moskee verder door afspraken over wederzijdse verantwoordelijkheden. De ouders (in dit geval vaders) zelf uiten tevredenheid over de relatie met de moskee. Wel hebben ze grote behoefte aan communicatie over en met het reguliere onderwijs. De moskee zou daar een bemiddelende rol in kunnen vervullen.

Ook in ander opzicht werkt de moskee aan het versterken van de connectie met de buitenwereld. De moskee wil een partnerschap aangaan met naburige instellingen, vooral basisscholen. Voorwaarde is dat beide partijen erbij moeten winnen. Dat lijkt goed mogelijk, want tegenover de faciliteiten van het reguliere onderwijs zou de moskee haar goede relatie met de ouders kunnen stellen.

Om samenwerkingsmogelijkheden te verkennen, is een groepsgesprek gehouden waarbij naast vertegenwoordigers van de moskee functionarissen van Stichting de Meeuw, Onderwijs-

KansenZone Oud-Charlois en basisschool Charlois aanwezig waren.

De moskee zou deel kunnen uitmaken van het overleg binnen het OnderwijsKansenZone-beleid, dat afstemming en samenwerking beoogt met alle partijen die met kinderen bezig zijn in de wijk. Vanuit de moskee juicht men een meer structureel partnerschap in de wijk toe.

De partijen zijn het ermee eens dat samenwerking om verschillende redenen van belang is: om informatie uit te wisselen over de aanpak van agressieve kinderen of van achterstand, om tot een gezamenlijke visie te komen over 'pedagogiek in de wijk' en om gezamenlijk activiteiten te ondernemen. Zo kan een op ouders gericht aanbod toegankelijker worden via de moskee. Als leerkrachten van de moskee en basisscholen elkaar wederzijds bezoeken en observeren, kan worden bijgedragen aan deskundigheidsbevordering van de eersten en kennisname van de leefwereld van kinderen bij de laatsten. Ten slotte zou de moskee kunnen delen in de ruimte en faciliteiten van nabijgelegen basisscholen.

6.2 Knelpunten en wensen

In de verschillende gesprekken is de vraag aan de orde gesteld naar knelpunten die een goede uitvoering van de lesactiviteiten belemmeren en naar behoeften aan verbetering. 'De moskee heeft wel enkele zwakten: leerkrachten hebben weinig didactische vaardigheden, en er is niet genoeg materiaal', stelt leerkracht Rafik. Naast pedagogische afstemming in de wijk en het partnerschap met andere instellingen, die onderwerp waren van het vorige hoofdstuk, liggen de knelpunten dan ook voornamelijk op het vlak van deskundigheidsbevordering en verbetering in materieel opzicht.

Wat de *materiële voorzieningen* betreft, is de wensenlijst lang. We hebben al in de hoofdstukken 3 en 4 gezien dat het ontbreekt aan een systematisch pakket van lesmaterialen. Er zou meer eenheid in lesprogramma, -methoden en -materialen moeten komen. In het bijzonder gaat het daarbij om lesmateriaal waarin het Nederlands als hulptaal wordt gebezigd, om materialen die geschikt zijn om te differentiëren naar het

uiteenlopende niveau van de leerlingen en om materialen voor de islamitische educatie - gesitueerd in de Nederlandse context. Daarnaast worden ook andere benodigdheden gemist die tegenwoordig op geen reguliere school ontbreken. Leerkracht Rafik: 'Tegenwoordig kun je niet meer alleen met krijt lesgeven, je hebt zoveel andere middelen nodig om goed les te geven. Er zou een computer moeten komen en een diascherm, dat is allemaal heel erg belangrijk. Er zijn educatieve programma's voor pc, speelgoed en cd's die je voor je lessen kunt gebruiken.'

Verder is er, aldus de Onderwijscommissie, behoefte aan uitbreiding van de leslokalen. De afschaffing van OALT heeft tot een verdubbeling van de inschrijvingen geleid. Twee lokalen zijn te weinig om alle kinderen op te vangen. Ook moet er aangepast meubilair komen, bijvoorbeeld kleine stoeltjes voor de kleinere kinderen. Deze uitbreiding hoeft niet per se binnen de moskee plaats te vinden. De lessen kunnen eventueel ook op een reguliere school verzorgd worden. Dan kunnen ze ook doorde-weeks plaatsvinden, zodat de kinderen in het weekend vrij zijn. Om deze doelstelling te realiseren moet de moskee op zoek naar partners. De leerlingen en vaders wezen eveneens op mankementen aan het interieur en de locatie, waarbij de vaders wat negatiever uit de hoek komen over het mogelijke partnerschap met basisscholen.

Yasmina: 'We moeten ook andere tafels hebben, want die zijn ook een beetje oud.'

Bilal: 'Die muur daar, als je 'm één trap geeft valt ie om. En de tafels wiebelen ook een beetje en sommigen hebben geen plank meer. En door die muur hoor je ook de andere meester in de klas.'

Vader 2: 'De belangrijkste probleem is de locatie, want de kinderen willen ook een beetje vrijheid. Hier krijgen ze bijvoorbeeld geen pauzetijd, want hier komen ook mensen bidden. Als de kinderen een aparte ruimte hadden dan is dat veel beter.'

TP: 'Hoe zou u het vinden als het dan deels op de basisschool plaatsvindt?'

Alle vaders knikken instemmend...

Vader 2: 'Ja daar zitten we al jaren op te wachten. We hebben het vaak geprobeerd, ook bij de gemeente.'

TP: 'Hebt u ook contact gehad met de basisscholen?'

Vader 2: 'Daar willen ze liever niet over praten. Als er geen druk is van de gemeente doen ze het niet. Naar ons ouders luisteren ze niet. Ik heb zelf ook in het onderwijs gezeten en kinderen opgeleid en ik heb het wel eens geprobeerd bij de school. Maar ik weet hoe dat gaat; de directeur gaat weg en er komt een ander, de gemeente, verantwoordelijkheid, de brandweer...het bekende verhaal en dan kom je geen stap verder. Wij zijn ook belastingbetalers en mensen van de wijk en het zijn onze kinderen die daar overdag zitten en ze zouden ook in het weekend daar les kunnen krijgen. Als de directeur zegt: "die verantwoordelijkheid nemen we niet"....'

Vader 3: 'Zo voel je je eigen in een hoek gedrukt.'

Vader 2: 'Zo gaat het gewoon.'

Zowel de onderwijscommissie, leerkrachten als kinderen hebben de behoefte geuit aan uitbreiding van buitenschoolse activiteiten, zoals schoolreisjes of museumbezoek. Leerkracht Badr pleit daarnaast voor uitbreiding van de lestijd, zodat er 'meer tijd is voor leuke dingen'. Hoewel slechts enkele leerlingen in het groepsgesprek desgevraagd voelen voor een uurtje les erbij, is het niet uitgesloten dat leuke en ontspannende activiteiten meer leerlingen daarvoor zouden motiveren.

De Onderwijscommissie wil graag *deskundigheidsbevordering* op het pedagogische vlak: bijscholing van de leerkrachten voor en begeleiding van de leden van de onderwijscommissie. Op dit gebied zien ze mogelijkheid tot samenwerken met SPIOR, bijvoorbeeld door ontwikkeling van een gezamenlijk plan van aanpak.

Naast uitwisseling met leerkrachten van het regulier onderwijs, die vooral ter sprake kwam in het netwerkgesprek, zou er ruimte moeten komen voor onderlinge uitwisseling en intervisie tussen leerkrachten en moskeeën onderling en voor andere mogelijkheden om de didactische kwaliteit in de les te verbeteren. 'Er zou meer samenwerking en uitwisseling van ervaring en leerkrachten moeten zijn met andere moskeeën' aldus ook leerkracht Rafik.

Uitgaande van de eerder geformuleerde pedagogische criteria zou bij de pedagogische vernieuwing aandacht moeten uitgaan naar uitbreiding van technieken van controle, naar omgang met lastige kinderen en klassenmanagement, naar meer interactieve werkvormen en naar het stimuleren van open interacties over actuele onderwerpen.

6.3 Aanbevelingen

Op grond van de bevindingen in het onderzoek komen wij tot de volgende aanbevelingen.

- *Samenwerking en uitwisseling in de wijk*

Om pedagogische afstemming in de wijk te bewerkstelligen, is structurele opname van de moskee als partner in wijknetwerken (onderwijs, welzijn, sport) van belang.

Binnen dergelijke verbanden kan worden gewerkt aan pedagogische uitwisseling en een gezamenlijke aanpak van huiswerkbegeleiding. Het verbeteren van de informatievoorziening aan ouders en verhogen van hun betrokkenheid behoort tot de wensen van zowel de moskee als de basisscholen. De moskee heeft een groot bereik onder de ouders, mede dankzij de informele ontmoetingsmogelijkheden; de basisscholen hebben inhoudelijke knowhow waaraan (ook bij de ouders) behoefte is. Door samenwerking kan het mes dus aan meerdere kanten snijden. Ook een gezamenlijk gebruik van ruimten en faciliteiten kan aan de orde komen. Ten slotte zou samengewerkt kunnen worden bij het aanbieden van extra activiteiten, zoals museumbezoek en sport. Wat het laatste betreft valt aan te sluiten bij het programma 'Meedoen allochtone jongeren door sport' van de ministeries van Justitie en VWS. Samenwerking met basisscholen is bovendien van belang vanwege deskundigheidsbevordering van de moskeeleerkrachten.

- *Deskundigheidsbevordering*

De pedagogische kwaliteit van de leerkrachten kan verder worden verhoogd via cursussen en trainingen en het stimuleren van kadervorming. Aangesloten kan worden bij de initiatieven van SPIOR vanuit de gemeentelijke nota 'Meedoen of achterblijven', waarin extra scholing en intervisie voor leraren (binnen het moskeeonderwijs) centraal staat.

Er zou meer samenwerking en uitwisseling van ervaringen en leerkrachten moeten komen met andere moskeeën. In dit kader zou verder een website ontwikkeld kunnen worden waarin bijvoorbeeld een databank met goede praktijken en lesvoorbeelden is opgenomen, evenals een mogelijkheid voor online advies en voor uitwisseling van tips en ervaringen.

Vaardigheid van de leerkrachten in het Nederlands, naast het Arabisch, is van groot belang voor het moskeeonderwijs, zowel

voor het onderricht in de Arabische taal, als voor een betere aansluiting bij de leefwereld van de kinderen.

- *Eenheid in programma en materialen*

Er zou meer eenheid moeten komen in het lesprogramma en de bijhorende materialen. Ook zijn de materialen ontoereikend om aan de nieuwe eisen van de tijd te voldoen. Er zou vooral lesmateriaal moeten worden ontwikkeld waarin het leven als 'moslim in een westers land/Nederland' een prominentere plaats heeft. Nederlandstalig ondersteunend materiaal ten behoeve van de Arabische taal is eveneens nodig. Deze programmatische vernieuwing zou moeten plaatsvinden in een gezamenlijke inspanning met andere islamitische organisaties, waaronder SPIOR en de onlangs opgerichte vereniging van imams van Marokkaanse moskeeën.

- *Onderzoek*

Verbreiding van dit onderzoek naar andere moskeeën en andere steden is van belang.

Daarnaast is vanwege pedagogische innovatie nadere studie wenselijk van (inter)nationale goede praktijken van educatie voor moslimkinderen. In dit kader zou ook studie van de recente modernisering van het Koran-, kleuter- en basisonderwijs in Marokko aandacht verdienen.

7 Pedagogiek in drie moskeeën: vergelijkend overzicht

Drie moskeeën in Rotterdam openden hun deuren om onderzoekers een kijkje te laten nemen naar de lesactiviteiten voor kinderen. Het belangrijkste doel was een proces van pedagogische innovatie te ondersteunen, ook om ouders en kinderen van nu bij te kunnen staan in het vinden van hun weg (als moslim) in de migratiecontext. De onderzoekers analyseerden het programma en lesmateriaal, voerden gesprekken met verschillende partijen, en observeerden enkele lessen. Dit hoofdstuk voorziet in een beknopt vergelijkend overzicht van de Ayasofya moskee, de Al Wahda moskee en moskee Othman.

De *doelen* die de moskeeën nastreven vertonen veel overeenkomsten. De overdracht van kennis van de islam en islamitische vorming nemen een centrale plaats in. Bij de Marokkaanse moskeeën is ook het leren van de Arabische taal een hoofddoel. Het gaat er de moskeeën om de (religieuze) identiteit bij kinderen te vormen en versterken, en daarmee de banden met het land van herkomst en/of de etnische of religieuze gemeenschap in stand te houden. Vanuit deze wortels kunnen kinderen hun weg vinden in de omringende samenleving.

Het slaan van een brug naar de samenleving vormt een secundair doel. Alle drie de moskeeën zien het bijbrengen van respect en fatsoen als de belangrijkste weg naar dit doel. In de Al Wahda moskee leeft daarnaast het voornemen meer aan te sluiten bij de dagelijkse leefwereld van het kind en bij maatschappelijke kwesties waarmee het te maken krijgt. Bij de Ayasofya moskee zijn de opvattingen hierover meer uitgespro-

ken en huldigt men een bij uitstek defensief standpunt: gewapend met kennis van de islam moeten de kinderen leren zich weerbaar op te stellen in de bredere samenleving die als onwetend of zelfs islamvijandig wordt gezien.

De drie moskeeën hebben alle een lesaanbod voor jongere leerlingen in de leeftijd van ongeveer zes tot dertien jaar. De Ayasofya moskee biedt ook lesactiviteiten aan adolescenten. De *lestijden* voor de jongere leerlingen variëren van vier tot zes uur per week. Bij de Othman moskee volgen de meeste kinderen twee maal drie uren les in het weekend. Bij de Al Wahda moskee hebben kinderen meestal twee maal twee uur les in het weekend. De Ayasofya geeft, in tegenstelling tot de Marokkaanse moskeeën, meisjes en jongens afzonderlijk les, de eersten twee keer drie uur in het weekend, de laatsten vier keer anderhalf uur doordeweeks.

Het *lesprogramma en de lesmaterialen* sluiten in wisselende mate aan bij de hoofddoelen van taal- en islamitische educatie. Moskee Al Wahda heeft een kersvers programma en beschikt over enige materialen voor de lessen Arabisch. Voor de islamitische vorming moeten de leerkrachten zelf de lesstof bijeenbrengen. Moskee Othman werkt met een ruimer arsenaal aan materialen. Voor beide moskeeën geldt dat de materialen van uiteenlopende, vooral Marokkaanse, herkomst zijn en geen systematisch lespakket vormen. Referenties aan de westerse en Nederlandse context ontbreken. Bij moskee Al Wahda is geen Nederlandstalig lesmateriaal beschikbaar dat ter ondersteuning kan dienen om kinderen de lesstof beter te doen begrijpen. De Ayasofya moskee hanteert een hechter lespakket; de teksten en illustraties in de lesboeken bevatten regelmatig verwijzingen naar de Europese context, naast de Turkse. Het verschil tussen de moskeeën is vooral terug te voeren op het feit dat de Marokkaanse moskeeën autonoom zijn en daardoor sterker op zelfwerkzaamheid zijn aangewezen, terwijl de Ayasofya deel uitmaakt van de in Europa gevestigde federatie Milli Görüş. Deze organisatie speelt een belangrijke rol bij de ontwikkeling en vernieuwing van lesprogramma's en bijbehorende materialen. Het neven doel van het overbruggen van de afstand tussen de verschillende leefwerelden van het kind krijgt in geen van de moskeeën nog handen en voeten in de vorm van hierop toegesneden materialen.

De *pedagogische aanpak* bij de drie moskeeën getuigt van de veranderingen die zijn opgetreden ten opzichte van het traditionele Koranonderwijs, zoals dat nog tot in de jaren tachtig in de landen van herkomst én in Nederland kon worden aangetroffen. Van een eenzijdige gerichtheid op het uit het hoofd leren van kennis en van harde discipline is geen sprake meer. De moskeeën staan een open en kindvriendelijke aanpak voor en toepassing van slaag is, meer of minder recent, taboe verklaard.

Deze opvattingen vinden we weerspiegeld in de geobserveerde praktijk. De omgang met de kinderen is vriendelijk en de wijze van gedragsregulatie mild. Vooral in de Ayasofya moskee wordt daarbij van inductieve methoden gebruik gemaakt, dat wil zeggen van praten in plaats van meer autoritaire methoden: de leerkrachten wijzen kinderen individueel of collectief op de gevolgen van hun gedrag voor zichzelf of anderen, of op regels en afspraken. In de Othman moskee gebeurt dit weinig en in de Al Wahda moskee in wisselende mate.

In de meeste lessen in alle drie de moskeeën domineert wel het Initiatie-Respons-Evaluatie model van onderricht, en dus verticale interactie en eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerling. De mate van open interactie verschilt. In de Marokkaanse moskeeën zagen de onderzoekers er weinig voorbeelden van. In de Ayasofya moskee was er meer ruimte voor, vooral in de lessen voor wat oudere leerlingen, die de agenda deels ook meebepalen. In een van de geobserveerde lessen kwamen sociale kwesties als vrouwenemancipatie en kindermishandeling aan de orde. Van expliciete verwijzingen naar de identiteit van 'moslim in een westers land' was ook in deze les geen sprake. Bij de Marokkaanse moskeeën zijn de ideeën over overbrugging van de afstand tussen de leefwerelden van het kind weinig uitgesproken. De uitzondering vormt het moraliseren, het wijzen op normen en waarden in de omgang met anderen. Bij de Turkse moskee lijkt een defensieve houding te overheersen, waarbij de leerkrachten overigens wel van mening verschillen over het al dan niet bespreken van controversiële of politieke onderwerpen. In alle gevallen staat de pedagogiek op dit punt nog in de kinderschoenen.

Als het om aansluiten bij de leerlingen gaat is ook aandacht voor meertaligheid op zijn plaats. In geen van de moskeeën is het Nederlands de voertaal in de lessen. Gezien de vaardigheid van de doorsnee leerling in het Nederlands zou het van belang zijn het Nederlands als hulptaal te gebruiken in de lessen. In

hoeverre dit gebeurt, varieert echter. Het is vooral afhankelijk van de mate waarin leerkrachten het Nederlands beheersen. De moskeeën willen de kinderen in betrekkelijk korte tijd veel bijbrengen. Men is zich wel bewust van het gevaar van overbelasting. In alle drie de gevallen tracht men hierop in te spelen door het inlassen van grapjes, gesprekjes, liedjes of speelse lesmethoden. Alle drie moskeeën zouden graag meer afwisseling bieden door sport of andere extra activiteiten zoals educatieve uitjes. De Marokkaanse moskeeën zouden graag beschikken over meer faciliteiten, bijvoorbeeld audiovisuele, om ook binnen de lessen meer variatie te kunnen aanbrengen.

Wat de *ouderbetrokkenheid* betreft zien we opnieuw veel overeenkomsten. De moskee heeft een lage drempel voor de ouders. Anders dan bij de basisschool kan overleg plaatsvinden, bijvoorbeeld bij het brengen en halen van kinderen, zonder afspraken en tijdsdruk. Het accent ligt op informeel overleg over de voortgang die kinderen maken in de lessen of over problemen met kinderen. Dat ouders ook op meer collectief niveau een stem in het kapittel kunnen hebben, bleek bij moskee Al Wahda: hun onvrede over de vorderingen van hun kinderen bij de Arabische les heeft uiteindelijk tot belangrijke onderwijshervormingen geleid.

Waar 'ouders' staat moet overigens in de eerste plaats 'vaders' gelezen worden. Bij moskee Othman verloopt het contact via hen, terwijl bij moskee Al Wahda ook moeders toenemend over de drempel komen om te vragen hoe het met hun kinderen gaat. Dit geldt nog meer voor moskee Ayasofya, die zowel aan vaders als moeders vele diensten verleent die de lesactiviteiten te buiten gaan. Alle drie de moskeeën willen investeren in het contact met ouders en het verhogen van hun betrokkenheid bij de lesactiviteiten. Alle drie signaleren daarnaast een grote behoefte bij ouders aan informatie over het reguliere onderwijs en aan schakeling tussen ouders en onderwijs. De moskeeën willen zich op dit terrein (meer) dienstbaar maken.

De mate waarin en wijze waarop de moskeeën zijn ingebed in een lokaal samenwerkingsverband varieert. Moskee Al Wahda is nog in de beginfase van netwerkvorming. Moskee Othman maakt sinds een jaar deel uit van een werkgroep die samenwerkt met andere op de leerlingen betrokken instellingen in de wijk, zoals onderwijs, welzijnswerk en politie. Moskee Ayasofya is niet structureel opgenomen in netwerken, maar onderhoudt wel

functionele verbanden met verschillende instellingen. De uitwisseling tussen de moskee en de basisscholen voor het verbeteren van het pedagogische klimaat voor de leerlingen, vormt voor alle drie moskeeën een cruciaal aandachtspunt. Het kan gaan om de aanpak van agressieve kinderen of van achterstand, om het komen tot een gezamenlijke visie op 'pedagogiek in de wijk', om het ondernemen van gezamenlijke activiteiten, of om het tegengaan van overbelasting. Ook kan samenwerking bijdragen aan het beslechten van de afstand tussen ouders en school: een op ouders gericht aanbod kan toegankelijker worden via de moskee. Bij de Marokkaanse moskeeën kwam in dit verband deskundigheidsbevordering ter sprake door wederzijdse bezoeken en observatie van leerkrachten van de moskee en basisscholen. Voor alle drie moskeeën zou het delen in de ruimte en faciliteiten van nabijgelegen basisscholen een oplossing betekenen voor materiële knelpunten. Bij dit alles noemen de drie moskeeën als belangrijke voorwaarde dat de moskee bij wijksamenwerking als volwaardig partner erkend moet worden.

Behoeften aan ondersteuning liggen om te beginnen op het vlak van de materiële voorzieningen: verbetering van de lesruimten, het meubilair, aanwezige faciliteiten als tv en video, verbetering van de lesmaterialen en mogelijkheden voor extra activiteiten, zoals sport en excursies. Daarnaast is er onvoldoende capaciteit en deskundigheid om ouders voor te lichten over het reguliere onderwijs en om ze te begeleiden bij keuzen en beslissingen voor hun kinderen. Verder uit de moskeeën de behoefte aan bijscholing en deskundigheidsbevordering van de (vrijwillige) leerkrachten op het pedagogische vlak; wat moskee Al Wahda betreft is er ook behoefte aan begeleiding van de begeleiders, de leden van de Onderwijscommissie.

De *aanbevelingen* op grond van de drie onderzoeken komen in grote lijnen overeen.

Ten eerste zou het goed zijn als op wijkniveau tussen de relevante instellingen een samenwerkingsverband tot stand komt, waarin de moskee structureel partner is. Vanuit dit verband kan gewerkt worden aan pedagogische uitwisseling en een gezamenlijk pedagogisch klimaat, aan het verhogen van ouderbetrokkenheid, het delen van beschikbare ruimten en faciliteiten en aan het organiseren van extra activiteiten voor de kinderen.

Ten tweede zou meer eenheid moeten komen in het lesprogramma en de bijhorende materialen. Er zou vooral lesmateriaal moeten worden ontwikkeld waarin het leven als 'moslim in een westers land/Nederland' een prominentere plaats heeft. Het Nederlands zou meer als hulptaal gebruikt moeten worden in de lessen. Dit is enerzijds van belang omdat kinderen het Nederlands vaak beter beheersen en daardoor meer profijt kunnen hebben van de lessen, anderzijds omdat het de overbrugging tussen hun werelden vergemakkelijkt.

Ten derde is de pedagogische kwaliteit van de leerkrachten te verhogen via cursussen en trainingen en het stimuleren van kadervorming. Er zou verder een website ontwikkeld kunnen worden waarin bijvoorbeeld een databank met goede praktijken en lesvoorbeelden is opgenomen, evenals een mogelijkheid voor online advies en voor uitwisseling van tips en ervaringen.

Ten slotte vormt de plaatsbepaling als moslim in Nederland voor ouders en kinderen van islamitische huize een moeilijke opgave en een nieuwe uitdaging in de educatieve praktijk van de moskee. Methodieontwikkeling op dit terrein en studie van (inter)nationale goede praktijken van educatie voor moslimkinderen zijn dringend gewenst.

Literatuur

Ashraf, S.A. (1985). *New horizons in Muslim Education*. Cambridge: Hodder and Stoughton.

Canatan, K., Oudijk, C.H., & Ljamai, A. (2003). *De maatschappelijke rol van de Rotterdamse moskeeën*. Rotterdam: centrum voor Onderzoek en Statistiek.

Charhabil, M. (1982). *Le Kottab prepare t-il l'enfant a l'ecole primaire?* Rabat : Ministère de l'Education Nationale, Centre de formation des inspecteurs (ongepubliceerd).

Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnen-de leraren*. Utrecht: Uitgeverij W.C.C.

D'Amato, J. (1993). Resistance and compliance in minority classrooms. In: E. Jacob and C. Jordan (Eds.) *Minority Education: Anthropological Perspectives*, pp. 181-208. Norwood: Ablex Publishing.

Driessen, D., Werf, M. van der, & Bopulal, A. (2004). *Laat het van twee kanten komen. Eindrapportage van een verkenning van de maatschappelijke rol van moskeeën in Amsterdam*. Amsterdam: Nieuwe Maan en ACP Advies.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Halstead, J.M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40, 4, 517-530.

- Khan, S., Husain, W., & Masood, S. (2005). *Situating weekend Islamic schools in the American muslim context*. Submitted to ISNA Education Forum, Chicago.
- Leeman, Y., & Pels, T. (in press). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs. Evaluatie van het project Intercultureel Leren in de Klas*. Amsterdam: SCO.
- Macías, J. (1992). The social nature of instruction in a Mexican school: Implications for U.S. classroom practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, special issue*, 10, 13-26.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1986). *De ware aard van balen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingperspectieven in het onderwijs*. Leuven: ACCO.
- Mujahid, A.M. (2005). *Rethinking the masjid in America*, <http://soundvision.com/info/muslims/masjids.asp> (04-11-05)
- Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In: Pels, T. (Red.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 56-88. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (1987a). Programma en pedagogiek van de Koranschool in Marokko. *Samenwijs*, 7 (1987) 8, 284-286.
- Pels, T. (1987b). Het Marokkaanse onderwijs in Nederland. *Samenwijs*, 7 (1987) 9, 352-354
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Pels, T. (2003). *Tussen leren en socialiseren. Afzijdigheid van de les en pedagogisch-didactische aanpak in twee multi-etnische brugklassen*. Assen: Van Gorcum.
- Ramadan, T. (2005). *Westerse moslims en de toekomst van de islam*. Amsterdam: Bulaaq.

S.A.C.R.E. (2003). Briefing Paper 4. Muslim *Madrasahs* in Redbridge. S.A.C.R.E.: Redbridge.

Soundvision.com (2002). *Challenges of the weekend islamic school*. www.soundvision.com.

Tauhid, D. (2001). *The Tarbiyah Project. Towards a renewed vision of islamic education*. www.tarbiyah.org.

Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1, 107-122.

Verlot, M., & Sierens, M. (1997). Intercultureel onderwijs vanuit een pragmatisch perspectief. *Cultuurstudie*, 3, 130-178.

Beschreven lesmaterialen:

Affes, H. (1997, 1999). *Ik leer Arabisch volgens de modernste pedagogische methodes. Deel 1, 2 en 3*. Barcelona: Editions J.S.F.

Bouadi, O., Bourjila, F., & Gharsallah, A. (1998). *Verder met Arabisch: een taalmethode voor de bovenbouw van het basisonderwijs*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie.

Al Qira'a (1996). Casablanca: Commissie Cultuur, Media en Onderwijs.

De Arabische taal; makkelijk niet moeilijk. Deel 1, 2 en 3 (1997, 1998, 2001). Brussel: Stichting Sanabel.

Bijlage I Afsprakenlijst Commissie onderwijs 2005-2006

Commissie:

De commissie bestaat uit 3 leden

- Coördinator
- Leerkrachten begeleider
- Beheerder

Bijeenkomsten:

- De commissie vergadert 1x per maandag
 - De commissie vergadert 1x per kwartaal met het bestuur van de moskee
 - De commissie vergadert 1x per jaar met de ouders
- De bijeenkomst is bedoeld om de literaire en financieel verslag te bespreken

Contributie

De ouders betalen een bedrage van € 5,-- per kind per maand

Kinderen:

- Leeftijd: 6 - 12 jaar
- Groep: maximaal 23 kinderen
- Samenstelling van groepen: gemengd

Leerkrachten

Leerkracht moet voldoen aan:

- Nederlands goed spreken
- Arabisch en berbers spreken
- Minimaal VWO 5 niveau
- Flexibiliteit
- Geen discriminerende standpunten
- Goed omgaan met kinderen
- Goed omgaan met de ouders

Toetsen:

- 1 x per maand
- Leerlingen krijgen 1 x per kwartaal een rapport

Programma:

- Taal:
 - Conversatie
 - Spreken
 - Luisteren
 - Lezen
 - Schrijven
 - Grammatica
- Marokkaanse cultuur
 - Islamitisch gedrag
 - Omgaan met anderen
 - Cultuur
 - Leven van de profeet
 - Andere religies

Bijlage II Lesprogramma van moskee Al Wahda

محتوى برنامج اللغة العربية : فوج 3.

Arabische taalles programma: niveau 3

جزء 3a a3 deel 3 a

المحور	المحتوى / الحروف	الهدف
gezin الأسرة	ا - ب - ت - ث	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
school المدرسة	ج - ح - خ	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
school-materiaal الأدوات المدرسية	د - ذ - ر	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
Tijd (dag/nacht) الزمن (الليل/النهار)	ز - س - ش	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف

*

جزء 3b b3 deel 3b

المحور	المحتوى / الحروف	الهدف
menselijk lichaam جسم الإنسان	ص - ض - ط	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
kleding اللباس	ظ - ع - غ	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
dokter الطبيب	ف - ق - ك	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
dieren الحيوانات	ل - م - ن	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف
feestdagen الإحتفال	هـ - و - ي	قراءة، تخطيط وتلوين الحروف

*

محتوى برنامج اللغة العربية : فوج 4.

Arabische taalles programma: niveau 4

جزء 4a a4 deel 4a

المحور	المحتوى / الحروف	الهدف
familie العائلة	ا - ب - ت - ث	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
school المدرسة	ج - ح - خ	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
woning السكن	د - ذ - ر	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
hygiene النظافة	ز - س - ش	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة

**

جزء 4b b4 deel 4b

المحور	المحتوى / الحروف	الهدف
spel اللعب	ص - ض - ط	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
jaargetijden فصول السنة	ظ - ع - غ	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
postkantoor البريد	ف - ق - ك	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة
vakantie العطلة	هـ - و - ي	قراءة، كتابة وتلوين الحرف مجردا من الحركة في الكلمة في جملة قصيرة

**

* lezen, natekenen en inkleuren van de letters

** lezen, schrijven en inkleuren van de letters: zonder leestekens/ met leestekens/ in losse woorden/ in korte zinnen

Jaarrooster

الأسبوع week	المحور onderwerp	الأهداف doelstellingen *	الدروس الوسائل	الدعم steunmiddelen
1	المدرسة	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	م	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ك	
3	school	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ب	
1	الشارع	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	ل	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ر	
3	straat	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ت	
1	النباتات	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	س	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ن	
3	planten	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ج	
1	الحيوانات	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	ف	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	و	
3	dieren	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ش	
1	الزمن (شهر - سنة)	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	د	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ع	
3	tijd (maand-jaar)	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ذ	
1	المرض والصحة	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	ص	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	هـ	
3	ziekte en gezondheid	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ط	
1	السوق	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	ع	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ج	
3	markt	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ق	
1	المهن والحرف	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	أ	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	ض	
3	beroepen en ambachten	- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ي	
1	وسائل النقل	- قراءة كلمات وجمل قصيرة تحتوي على هذه الحروف.	ظ	
2		- إنجاز تمارين مختلفة.	خ	
3		- تعبير شفوي/ تركيب جمل وققرات.	ث	
4	vervoersmiddelen		ز	

- * - lezen van losse woorden en korte zinnen, waarin deze letters voorkomen
 - doen van verschillende oefeningen
 - spreken/ maken van zinnen en alinea's

Bijlage III Twee lesobservaties in moskee Al Wahda

Observatieles zondag 15 januari 2006, 10.00u-12.00u

De les van leerkracht Badr vindt plaats in één van de twee leslokalen die de moskee rijk is. Het is een lichte ruimte, met grote ramen aan weerszijden die uitkijken op een lager gelegen dak en woningen. De ramen nemen veel wandruimte in beslag; de overgebleven stukken wand zijn kaal.

De klas is van niveau 3 en telt 20 leerlingen in de leeftijd van 10 tot 13 jaar.

Twee rijen van twee (klassieke oude) lessenaars staan aan weerskanten van het lokaal. Bij aanvang van de les zitten aan de linkerkant 7 jongens en rechts 6 meisjes (waarvan 3 met hoofddoek) en nog eens 3 jongens. Gedurende het eerste kwartier komen nog 4 jongens binnen die ook aan de rechterkant plaatsnemen. Daarbij herschikken de kinderen zich zo dat jongens naast jongens en meisjes naast meisjes zitten.

De (jonge) leerkracht Badr is recent begonnen en nog in de proeffase. De voertaal is hoofdzakelijk Arabisch.

Bouaïss, het lid van de onderwijscommissie dat voor de inhoud verantwoordelijk is, komt twee keer (kort en iets langer) achterin in de klas zitten om te observeren en feedback te geven.

10.05u Leesles

Badr groet de kinderen 'salam elikum'. Hij houdt een boekje omhoog en zegt op welke pagina gewerkt gaat worden.

Leerkracht: 'Sjkun ikra? (wie wil er voorlezen)?' Een aantal vingers gaan de lucht in. Een kind krijgt de beurt en begint te

lezen. Intussen komen er nog twee jongens binnen. Badr kijkt op zijn mobiel (voor de tijd) en zegt dat ze ... minuten te laat zijn. Vervolgens zegt hij welke pagina ze moeten opslaan. Een tweede kind krijgt leesbeurt. De leerkracht vraagt naar de betekenis van een bepaald woord. Vingers. Het antwoord: 'avondeten'. Een volgende beurt wordt toegekend aan het jongetje dat het eerst mocht voorlezen. Deze beurt duurt lang. De leerkracht verbetert nu en dan de uitspraak van een klank/woord, vraagt (klassikaal) naar de betekenis van woorden ('sjnu meana (met ons)?'), of naar verbuiging van een woord (bv. emel-emil). (Intussen is Bouaïss achterin de klas neergestreken en hij maakt een opmerking tegen Badr. Zoals hij ons later vertelt heeft hij hem er op gewezen dat beurten niet te lang moeten duren omdat andere kinderen ook graag aan de beurt komen.) Hierop gaan een aantal vingers omhoog. Een jongen voor ons: 'Mag ik lezen?' Een van de meisjes krijgt de beurt. De leerkracht corrigeert op uitspraak en vraagt wie het wel goed kan lezen.

10.15u

Twee grotere jongens komen binnen. De leerkracht kijkt weer op zijn mobiel en vraagt (zacht) aan hen waarom ze te laat zijn. Bouaïss (naast ons) vraagt: 'Mogen jullie naar boven komen van meester (...)?' (Later legt Bouaïss uit dat laatkomers zich eerst bij een lid van de onderwijscommissie moeten melden.) Badr zegt '(...) paar keer te laat, paar keer te laat'. Hij geeft de jongens een boekje en zegt op welke pagina ze bezig zijn. Intussen vraagt een jongen 'mag ik verder lezen?' Nog één kind krijgt een leesbeurt.

10.17u Tekst samenvatten

Badr klapt in zijn handen en vraagt wie de zojuist gelezen tekst wil samenvatten. Het mag in het Arabisch of Nederlands. Vingers. Een jongen in het NL.: 'Karim vraagt "wat gaan we eten?" Zijn moeder antwoordt: couscous en vlees. Karim vraagt waarom? ... (zwijgt). Badr: 'En wat antwoordde de moeder?' 'Ik weet het niet'. Badr: 'Ben je het vergeten?' Een ander kind krijgt de beurt: er komt bezoek, de ouders van Peter. badr vraagt wie de tekst in het Arabisch wil samenvatten. Er melden zich geen vrijwilligers. De leerkracht herhaalt het verzoek een paar keer. Een meisje wijst haar buurvrouw aan. Die stemt na enig tegenstribbelen in, maar wappert zich wel koelte toe met haar hand voordat ze begint.

10.20u Schrijfles

Badr: 'Ruim je boek maar op, we gaan dictee doen'. (Enig gerommel, kinderen ruimen hun boek op en pakken hun schrift uit hun tas.) Badr houdt een boekje omhoog en toont de tekst die kinderen straks moeten gaan opschrijven. Ze moeten de tekst eerst goed lezen en krijgen daar 3 minuten voor. Terwijl de kinderen lezen loopt de leerkracht rond in het gangpad. 'Nog niet schrijven, alleen kijken', zegt hij enkele keren. 'Nog 2 minuten'. Het is stil, de meeste kinderen zitten met hun neus in het boek. Badr loopt nog steeds rond 'nog 30 seconden'. Dan telt hij af: '5, 4, 3, 2, 1, boeken dicht!' (enkele kinderen tellen mee af). 'Mimoun, boek dicht'. De leerkracht wijst naar het bord en attendeert de kinderen op enkele woorden die hij daar heeft opgeschreven, als voorbeelden van de juiste schrijfwijze (letters los van elkaar). Mimoun: 'Meester, maar u schrijft ook illegaal'. Badr: 'Je mag ook zo schrijven (schrijft enkele nieuwe woorden op het bord, nu met de letters aan elkaar)'. Badr telt '1, 2, 3'... en start met voorlezen van de tekst: 'Chada Karimun ljumini..'. Mimoun: 'Fatima'. De leerkracht kijkt fronsend naar hem en vervolgt: 'Fatima....'. Hij loopt al voorlezend door het gangpad, knipt even met de vingers naar een kind vooraan. '...mesa...'. Mimoun: 'Mesa toch, meester?' De leerkracht kijkt naar hem en herhaalt het woord iets nadrukkelijker, en vervolgt. Er wordt geconcentreerd gewerkt. Behoudens enkele opmerkingen van Mimoun is het behoorlijk stil in de klas.

10.30u De leerkracht dicteert verder. De meisjes achterin overleggen met elkaar over de gediceerde zin. Een leerling vraagt 'meester, je moet toch vraagteken doen?' Badr: 'Schrijf maar 'oemie=moeder' op en dan zeg ik het wel. Alama sifa(=vraagteken), wie weet wat dat betekent?' Een aantal kinderen steekt hun vingers op en sommigen spreken voor hun beurt. De leerkracht loopt door de klas en dicteert een nieuwe zin: 'We eten soep en couscous met groente en vlees'. Hij knipt met z'n vingers: 'Jamila draai je om!' Tegen een ander kind 'berg dat (mp3) op'. De jongen stopt z'n mp3 in zijn zak en gaat verder met schrijven. Het dictee is klaar. Mimoun: 'Meester, ik heb 0 fout'. Badr loopt naar hem toe en kijkt zijn werk na. Hij wijst Mimoun op een fout. Vraagt hem iets (glimlachend) en laat Mimoun de fout corrigeren. De andere kinderen moeten hun tekst zelf corrigeren, aan de hand van de tekst in het boekje. Minoun: 'Meester, mag ik het cijfer?'

10.40u Vertalen/begripskennis

Badr schrijft een zestal woorden op het bord (vertaald: eten, groente, vlees, waarom, vergeten, avond). De kinderen moeten de vertaling in het Nederlands geven en het betreffende woord opschrijven. Vervolgens vraagt de leerkracht naar de betekenis ervan. 'Wat is akl?' De klas roept 'éten'. De leerkracht gaat verder, ook al vraagt een kind om even te wachten. 'Als je iets wilt zeggen moet je je vinger opsteken'. Een van de meisjes achterin kan de woordjes op het bord niet goed lezen: 'Wallah, ik kan het echt niet lezen!' Haar buurvrouw helpt haar door haar schrift te laten zien. Het meisje neemt de woordjes over van haar vriendin. De leerkracht vraagt of iedereen het opgeschreven heeft en vraagt verder naar de betekenis van 'ascha'. De vingers gaan de lucht in: 'avondeten!' 'Wat betekent 'ma ana'?' 'Met ons'...roepen een paar kinderen. Leerkracht schrijft enkele nieuwe woorden op het bord. Sommige meisjes praten met elkaar, maar lijken daarbij wel werkgericht. Een jongen op de bank voor ons praat/rommelt met zijn buurman, intussen ook de leerkracht volgend en reagerend op wat hij zegt. Hij roept 'wij, wij!, meester het is toch wij?' De leerkracht gaat er niet op in en vraagt verder naar de betekenis van de rest van de woordjes op het bord. Dezelfde jongen tegen zijn buurman: 'ik heb zin om op jou te krassen'. Waarop zijn buurman antwoordt: 'dan moet je het ook schoonmaken'. En de jongen zet met z'n pen een kras op het gezicht van z'n buurman. De meester ziet dit en roept 'Mimoun!' 'Ja meester?', vraagt de jongen met een onschuldige blik. Een meisje naast ons zegt tegen Badr 'ik kan die woord niet lezen'. Leerkracht loopt naar haar toe en wijst het woord aan in haar boek. Mimoun speelt nu met een muntje. Zijn buurman en twee jongens voor hem kijken toe. Eén van hen: 'Mimoun, doe normaal!' Een andere jongen tegen Mimoun: 'Ah hoer... wortelhoofd'. De leerkracht is vooraan bezig met andere kinderen en hoort dit niet. Mimoun reageert met 'oh, wat erg!' Ook de meisjes rechts achteraan zijn wat onrustiger, praten en lachen. De leerkracht richt zich weer tot de klas: 'Jongens schrijf dit netjes over in je schrift, want je krijgt er een cijfer voor. Is iedereen klaar?'

10.50u

De kinderen ruimen hun schriftjes op en pakken hun werkboekjes. Badr: 'Wie heeft er geen werkboekje?' Vier kinderen steken hun vingers op. De leerkracht loopt de klas uit om kopieën te maken en komt even later terug. Vraagt nog een keer wie er geen werkboekje heeft. Loopt vervolgens naar een jongen

achterin en slijpt een potlood voor hem. Kort daarna komt de heer Dahmani (Onderwijscommissie) binnen met de kopieën. De leerkracht deelt ze uit. Intussen is het onrustiger. Vier meisjes achterin overleggen over de lesstof en een paar jongens lopen door de klas, om een pen te pakken of potloodpunt te slijpen. Badr zegt 'safi' en houdt het werkboek omhoog. Het blijft nog onrustig. Badr gaat zitten. Mimoun en zijn buurjongen hebben het weer over de kras op het gezicht. Mimoun: 'Pen? Heb ik niet!' Een meisje achterin: 'Waarom lieg je?! Het was wel jouw pen!' De buurjongen van Mimoun loopt naar voren en doet de zaak uit de doeken aan de meester. Deze roept Mimoun erbij: 'Heb jij dit gedaan?' Mimoun: 'Nee hij heeft het gedaan', en wijst naar zijn buurjongen. De leerkracht gaat er verder op in en stuurt beide jongens vervolgens naar de gebedsruimte ernaast die tijdens de lesactiviteiten ook als straflokaal dienst doet en waar de leden van de Onderwijscommissie zitten.

10.55u Grammaticales

Het is nog steeds erg onrustig. Badr: 'SSHHHTT, SAFI', tikt met zijn pen op de tafel. 'Najat lees jij voor?' De leerkracht corrigeert haar bij een verkeerde uitspraak. 'Wie begrijpt er iets niet van deze tekst?' vraagt hij. Niemand reageert. De leerkracht 'wat staat hier?' en wijst in het boekje. Een kind antwoordt: 'Je moet woorden gebruiken en daar een werkwoord van maken'. Op hetzelfde moment komen de twee weggestuurde jongens terug. Mimoun pakt z'n spullen en gaat terug naar de gebedsruimte. Zijn buurjongen gaat weer zitten. Badr hervat de les: 'Nee, je moet de zin vragend maken. Souad eet couscous'. Vingers gaan omhoog. Een meisje krijgt de beurt en antwoordt: 'Wat eet Souad?' 'Heel goed'. Het is nog steeds onrustig. Badr zegt 'SSSST' en vervolgt: 'Ik ben de soep vergeten'. De meisjes achterin: 'Wachten, meester, beetje rustig meester!' Badr: 'Zijn jullie klaar?' 'Nee'. 'Schiet een beetje op dan!' 'Een beetje geduld, meester'. Badr geeft vervolgens de beurt aan iemand voorin, maar die weet het niet. Een ander kind weet de zin wel vragend te maken: 'Wat ben ik vergeten?' Hierop vraagt een meisje: 'Waarom geen soep?', waarop de leerkracht uitlegt: 'Soep is dan het antwoord op de vraag'.

11.05u Pauze

Het is pauze (10 minuutjes) en Badr vraagt wie er naar buiten (uit de klas) gaan. 'Ikke ikke', roepen een paar jongens. Badr: 'De meisjes eerst'. Van de meisjes gaat echter niemand de klas uit. Twee jongens lopen de klas uit en de rest blijft rustig eten

en drinken in de klas. Badr zegt tegen een kind 'goed gedrag hebben' en tegen een ander: 'gles (zit)'.

11.20u Vertalen

De pauze is afgelopen. Badr dicteert en de kinderen moeten de zin 'mada taschtari=wat koop je' opschrijven in hun schrift. De leerkracht buigt zich over zijn bureau en wacht: 'Klaar?' Het meisje achterin: 'Nee!' Badr: 'Jij loopt altijd te praten daarom ben jij nooit op tijd klaar' en tot de klas: 'Wat is de betekenis van de zin?' Een jongen vooraan doet een poging, maar geeft niet het juiste antwoord. De leerkracht vertaalt de zin vervolgens woord voor woord. Volgende zin: '... ben de soep vergeten'. De leerkracht kijkt de klas rond om te zien of iemand de betekenis weet. Iemand voorin antwoordt 'eet fruit?' De leerkracht staat inmiddels voor een ander (niet oplettend) kind: 'Waarom luister je niet? Ik sta hier toch niet voor niks! Let dus een beetje op' en laat dit kind vervolgens de zin vertalen. De meisjes achterin zijn druk met elkaar aan het praten. 'Jama, Houria, ik heb het nu al 10 keer gezegd... draai je om!' De twee meisjes draaien zich om. Door met zijn vingers te knippen probeert Badr de aandacht te trekken van de klas en in het bijzonder van de kinderen achterin die niet opletten. 'Wat is kaliloen=weinig?' Geen vingers. 'Wat is katiroen=veel?' Dat is veel, en wat is daar het tegenovergestelde van? Weinig!' Tegen Jama: 'Wat is het tegenovergestelde van ver?' Jama weet het niet en de leerkracht zegt het voor 'dichtbij'. 'Zijn jullie klaar? Ruim dan je schrift op, maar wel rustig en zonder veel lawaai'.

11.30u Koran recitatie

De leerkracht deelt tijdens het opruimen (koran)boekjes uit. 'Safha gamsa (=pagina 5)... Yallah stil, we gaan nu koran doen'. Tikt met een pen op de tafel en loopt daarna de klas rond. Een jongen krijgt de beurt om een vers (*Al Fatiha*= de Opening) te reciteren. Een jongen vooraan vraagt of hij naar de wc mag. Badr schudt nee en zegt dat de pauze voorbij is. Noemt de naam van een andere jongen, naar zijn oor wijzend. De volgende jongen mag hierna een ander vers oplezen. De leerkracht loopt naar twee meisjes die met elkaar in gesprek zijn: 'Als iemand koran leest moet je stil zijn, het is *haram* om erdoorheen te praten. Wisten jullie dat?' De leerkracht geeft één van hen de beurt om een vers te reciteren. 'Hardop lezen anders horen we het niet'. De beurt is nu aan Jama. Zij reciteert het vers uit haar hoofd. De andere meisjes gebruiken wel hun boekjes en lezen met de vinger mee. Ook enkele jongens reciteren uit het hoofd. De leerkracht corrigeert waar nodig de uitspraak door het

eerst zelf goed te reciteren en laat vervolgens het kind de uitspraak herhalen, net zolang tot deze juist is. De laatste jongen reciteert terwijl hij ritmisch beweegt. 'Goed geleerd' complimenteert Badr hem. De jongen die het eerst de beurt had (en daarna naar de wc wilde) vraagt of hij nog een *sura* mag doen, 'heel vlug' en draagt voor 'bismillah...'

11.40u

Als iedereen in de klas een vers heeft gereciteerd gaat Badr over tot klassikale voordracht. De keuze van het vers is afhankelijk van het aantal dat het nog niet kent. 'Wie kent vers 'lam jakoen...' niet?' Zeven vingers gaan de lucht in. 'Veel weten het niet, dus we doen het samen'. Badr laat eerst een jongen, die het wel kan, het vers reciteren. De recitatie is heel slecht te verstaan. De meisjes achterin fluisteren met elkaar. 'Dames, kunnen jullie het ook?' De meisjes kennen het vers nog niet. 'Goed, ik reciteer en jullie herhalen wat ik zeg'. De klas wordt wat onrustig. 'Ssssh safi!' De leerkracht begint met de recitatie: 'Bismilahi..' De kinderen reciteren met hem mee en gaan gewoon door met reciteren als de leerkracht stopt. 'Safi, skt, SKT!! Stil! Alleen herhalen wat ik zeg en niet verder gaan'. Dit gaat een aantal keer door en de kinderen vinden het nogal lollig om de meester te stangen. Hier en daar hoor je gegiechel en Badr moet er zelf ook een beetje om lachen. 'Willen jullie mij gek maken of zo?', zegt hij glimlachend. Als het vers volledig is gereciteerd wijst hij drie jongens aan: 'Waarom gaan jullie verder als ik zeg dat je moet stoppen? Ik weet dat jullie het vers kennen, maar het is niet leuk voor de anderen die het nog niet kennen'. Badr legt nog één keer uit hoe er straks weer klassikaal gereciteerd gaat worden en vraagt of dit voor iedereen duidelijk is. Het is duidelijk. De tweede klassikale recitatie verloopt een stuk beter, hoewel de jongen voorin het niet kan laten om toch nog een keer door te gaan. De leerkracht kijkt hem even aan, glimlacht en gaat naast de jongen zitten.

11.50u

Een jongen maakt aanstalten om weg te gaan en trekt zijn jas aan. Badr: 'Zitten, we zijn nog niet klaar'. Het is bijna tijd en de klas begint rumoerig te worden. De leerkracht geeft desondanks nog iemand de beurt om individueel te reciteren. Deze jongen maakt enkele fouten en zowel de kinderen als de leerkracht corrigeren hem. Intussen wordt er door de anderen doorheen gesproken en Badr geeft hier en daar een waarschuwend blik of zegt 'sssstttt'. Hij zet, na enig tegenstribbelen, Jama aan een andere tafel. Enkele kinderen grinniken. Hij geeft

Jama een boekje om mee te lezen, maar die duwt het met een afwerend gebaar van zich af. Inmiddels is een meisje achterin aan de beurt gekomen om te reciteren. 'Ik kan het niet zo goed', zegt ze zacht. De leerkracht loopt naar haar toe en gaat naast haar zitten. 'Begin maar, ik help je er wel mee' en hij leest rustig met haar mee. De klas wordt ongeduldig en begint met opruimen. Een jongen zegt 'is al 2 uur' en een ander staat op. 'Gles, gles' zegt Badr. De jongen voorin mag na lang aandringen dan toch naar het toilet. Terwijl er nog kinderen reciteren verzamelt Badr de mappen en boekjes van de lessenaars. De onrust neemt toe, meer kinderen staan op. 'Gles' herhaalt Badr een aantal malen. 'Sshht. Degene die praat blijft langer zitten'. De kinderen hebben allemaal hun jas al aan en sommigen lopen door de klas. Fouad krijgt de opdracht het bord te vegen.

12.00u Vertrek

Badr posteert zich bij de deur. De kinderen zitten nu op hun plek en wachten totdat ze aangewezen worden om weg te kunnen gaan. Het is stil in de klas. De meisjes achterin mogen als eerste weg. Daarna nog enkele jongens. 'Niet rennen' zegt Badr. Hij loopt naar Jama toe en spreekt haar aan op haar gedrag. Een van de vier nog overgebleven jongens zegt 'ik ga weg' en de jongens staan op. Zij mogen gaan. Badr tegen Jama: 'Jij blijft tot 14.00u met mij hè, want je bent de hele les druk geweest'. Jama: 'U let alleen op mij!' Badr: 'Ben je nu boos op mij?' Stilte. 'Je moet wel antwoord geven als ik je een vraag stel'. Stilte. 'Wil je weg of wil je blijven tot 14.00u?', grapt Badr. Jama: 'Weg...'. 'Ga dan maar en de volgende keer ben je rustig!' Jama verdwijnt glimlachend.

Observatie les zondag 12 februari 2006, 12.00u-14.00u

De klas is van niveau 2 en telt 18 leerlingen in de leeftijd van 8 tot 10 jaar.

De les van leerkracht Rafik vindt plaats in hetzelfde lokaal als de hiervoor beschreven les. Bij aanvang zitten 5 jongens en 11 meisjes (4 met hoofddoek) in de klas, de jongens links en de meeste meisjes rechts; later komen er nog een paar jongens bij. Veertiger Rafik is een maand op pelgrimstocht geweest en vandaag hervat hij zijn lessen. In de tussentijd is hij vervangen door een invaller. De voertaal is hoofdzakelijk Arabisch, maar Rafik gebruikt nu en dan het Nederlands als hulptaal.

12.05u

Rafik deelt mappen aan de kinderen uit, ondertussen de namen van de kinderen noemend. Dhr. D., lid van de onderwijscommissie, staat ook in de klas, vraagt (glimlachend) aan een laatkomer 'hoe laat is het?', waarna nog enkele jongens binnendruppelen.

12.10u Religie geschiedenis

Rafik vraagt de klas wat er vorige week was. Een kind steekt haar vinger op en antwoordt: 'Nieuwjaar in Marokko?' De leerkracht kijkt haar glimlachend aan en zegt: 'Nee, het was het islamitisch Nieuwjaar'. En weer tot de klas: 'Waarom is dit belangrijk, wat was er gebeurd?' 'Iets met Mohammed?', aldus een kind. 'Ja, Mohammed, vrede zij met hem, reisde toen van Medina naar Mekka'. Rafik wijst nu naar jaartallen op het bord (islamitische en christelijke jaartelling). Legt uit dat de 'h' staat voor 'hizra' wat 'zich verplaatsen' betekent. Wijst naar het jaartal 2006 (waar een p voor staat, die de Arabische 'm' aanduidt van 'miladi'= geboorte; hiermee wordt gedoeld op de geboorte van Jezus): '(...) een andere jaartelling' en vraagt 'wat betekent dat?' 'Christen', antwoordt een kind. 'Wanneer begint deze jaartelling?' 'Bij de geboorte van Jezus'. Intussen komt er een kind (te laat) de klas binnen en Rafik laat dit onopgemerkt voorbij gaan en gaat verder. 'Wat betekent de 'p'?' Geen vingers. 'Het is een beetje moeilijk, maar je moet het wel kennen'. Nog steeds geen reactie. 'De geboorte van Jezus. We leven nu in 2006 en zoveel jaar geleden was de geboorte van Jezus. Begrepen? Mafhoem (begrepen)?' 'Na'm (Ja)' roepen de kinderen gezamenlijk.

12.15u Schrijfles (letters; herhaling)

Rafik laat de kinderen hun mappen openen, en vertelt intussen over zijn afwezigheid van de afgelopen maand. 'Ik ben een maand met vakantie geweest, dus kan iemand mij vertellen waar jullie gebleven zijn? Kijk in je schrift om te zien waar je gebleven bent'. De leerkracht kijkt met een kind mee en ziet dat ze bij de letter 'h' gebleven zijn. Sommige kinderen geven aan dat ze die letter al hebben behandeld. 'Maakt niet uit, we gaan het vandaag herhalen' en Rafik wijst een kind aan om de letter op het bord te schrijven. Het kind schrijft de letter verkeerd. De twee volgende kinderen schrijven de letters wel juist en de leerkracht complimenteert ze met 'ahsaan (goed zo)'. Ook andere kinderen komen aan de beurt. Af en toe vraagt de leerkracht de klas of het goed of fout geschreven is: 'juist?', 'zeker?', 'wie weet of dit goed is?' Dan gaan de vingers omhoog. Laila mag ook de letter 'h' op het bord komen schrijven, maar

zij aarzelt. De leerkracht: 'proberen'. Laila moet lang nadenken. De andere kinderen worden ongeduldig, 'meester, ah ah, meester' klinkt het gretig, vingers hoog in de lucht. Rafik: 'Wie gaat haar helpen? Samia? Adil, kun jij haar verbeteren?' Heel goed'. Laila schrijft het letterteken verkeerd en de leerkracht loopt naar haar toe en legt klassikaal uit welk letterteken bij welke uitspraak hoort. Hij gebruikt daarbij enkele ezelsbruggetjes. Zo tekent hij een bel op het bord en legt daarbij uit dat je bij de letter 'h' met een stipje beneden moet denken aan een bel met een klepel. 'Bij de letter 'h' zonder letterteken 'denk je aan 'gobz hafi (droog brood)', want daar zit niks op. Geen boter, kaas of pindakaas'. Als ezelsbruggetje voor de 'h' met een stipje boven 'gha' beeldt hij een geit met hoorns 'gharoef' uit. 'Een schaap met hoorns' zegt hij. Een kind corrigeert hem 'nee meester, een geit heeft hoorns'. De anderen inclusief Rafik moeten er om lachen. 'Wie heb ik nog geen beurt gegeven?' Een jongen komt voor het bord en schrijft de letter/het woord op. Rafik: 'Heeft jullie vriendje dit goed geschreven?' Volgens de kinderen niet. 'Wie kan het hem dan uitleggen?'.....

12.25u Leesles

'Doen jullie je boekjes maar open op bladzijde 52. Bij deze woorden heb je de ezelsbruggetjes nodig die we net besproken hebben. Yassin, lees jij die zin maar op'. Als Yassin klaar is met lezen, krijgt een ander kind de beurt om hetzelfde te lezen. 'Lees jij maar dezelfde zin als je vriendje'. Ondertussen deelt de leerkracht boekjes uit aan de kinderen die er geen in hun bezit hebben. Nog een jongen krijgt een leesbeurt. Na elke beurt gaan steevast vingers omhoog 'meester, mag ik lezen?', maar Rafik wijst zelf de kinderen aan. Een meisje leest de woorden voor, ze heeft er iets meer moeite mee. 'Je hebt problemen met letters, hè?', vraagt de leerkracht. 'Goed opletten'. Rajae krijgt de opdracht om de woorden in een andere volgorde op te lezen. Van rechts naar links. Het volgende meisje heeft moeite met lezen en leest nogal traag. Een jongen zegt het voor. 'Ssssst', aldus Rafik met een frons, 'zij is nu'. Hij loopt naar het meisje toe en leest over haar schouder met haar mee.

'We hebben net letters gehad en woordjes gelezen. Nu gaan we zinnen lezen', introduceert Rafik het volgende onderdeel van de leesles en hij leest het begin van de eerste zin op. 'Het eerste woord is Jimmy. Jimmy, Michel, Jan en Karim. Wat wil dat zeggen?' De kinderen reageren niet. '... dat wil zeggen dat je leeft in een maatschappij met verschillende identiteiten (volgt

uitleg met termen als multicultureel, veel geloven, christendom, jodendom... jouw bureu), dat je leeft in een multiculturele samenleving, mfhum (begrepen)?’ De kinderen luisteren aandachtig, maar reageren niet op Rafik’s opmerkingen. Hij vervolgt met het woord ‘tagroezj (weggaan)’. Een paar meisjes letten niet op en fluisteren met elkaar. Rafik tikt met een pen op de tafel en schudt nee. ‘Jullie moeten extra aandacht besteden aan de letters in het rood, want daar gaat de les nu over. De andere letters die we al eerder behandeld hebben zou je moeten kennen (schrijft intussen letters op het bord). Van de nieuwe letters die in het woord voorkomen is het niet erg als je ze niet kent. Dus ‘tagroezj’ zou je in principe moeten kennen, want alle letters hebben we al een keer gehad. Wie kan er nog een woord bedenken met letters die we al kennen?’ De leerkracht kijkt vragend rond en richt zich tot Adil die er niet helemaal bij was ‘je slaapt, hè? (Rafik ter illustratie legt zijn hand tegen zijn hoofd). Kom maar naar voren en schrijf het woordje ‘baboen (deur)’ op. Je moet wel blijven opletten, hoor!’ Adil schrijft het woordje juist en krijgt een schouderklopje, ‘heel goed’. Het volgende woordje is ‘taazjoen (kroon)’. ‘Wie schrijft dat op het bord?’ Vingers in de lucht. Abdel is de gelukkige die naar voren mag komen. Hij schrijft het woordje niet helemaal juist. Rafik: ‘Is dat goed?’ Weer schieten de vingers de lucht in ‘meester ikke ikke’ roepen de kinderen. Dezelfde jongen mag het nog eens proberen. Het is nog niet goed. Weer gaan de vingers omhoog, ‘meester, meester, ik ben maar één keer geweest’, zegt een van de jongens. Maar leerkracht wijst een (stil) meisje voorin aan: ‘Kom jij Abdel maar helpen’.

12.45u Schrijfles

De kinderen pakken hun schrift en moeten de datum opschrijven en vervolgens de twee regels die ze net op pagina 52 hebben opgelezen. Het is wat rumoeriger in de klas. Sommige kinderen lopen naar voren om hun potlood te slijpen of een blaadje te vragen, anderen kletsen tijdens het overschrijven wat met elkaar. Maar er wordt wel gewerkt en even later wordt het weer stiller. De leerkracht loopt heen en weer door de klas, kijkt naar het werk van afzonderlijke kinderen, gaat in op vragen. Ook richt hij zich tot de hele klas: ‘Goed overschrijven. Dit overschrijven heeft wel een doel, namelijk dat je door het oefenen straks net zo netjes kunt schrijven als in het voorbeeld. Altijd een regel overslaan, zodat je genoeg ruimte hebt om te corrigeren’. En even later: ‘Jongens schieten jullie op, want dan

krijgen jullie zo pauze'. Staat even stil bij een meisje en ziet dat ze de datum verkeerd heeft genoteerd, vraagt haar er over en brengt vervolgens in haar schrift correctie aan. 'Safi, zijn jullie nu klaar?', vraagt de leerkracht ietwat ongeduldig. 'Nee nog lang niet!', roepen een paar kinderen. De twee meisjes voor ons zeggen 'meester, ik ben klaar!' en leerkracht kijkt hun werk na en geeft een cijfer. Een fout overgeschreven woord moet helemaal opnieuw op een nieuwe (tussen)regel verbeterd worden, want dat staat netter. 'Dus niet een letter krassen en alleen die opnieuw schrijven, maar het hele woordje opnieuw'.
13.00u

Terwijl de laatste paar kinderen hun overschrijfwerk afmaken komt er een jongen binnen. 'Wajaoe zo laat..zoooo laat!' roepen een paar jongens. Het gezang van de imam klinkt. 'Pauze' zegt een meisje voor ons. 'Bilal waarom ben je zo laat?', vraagt Rafik vermanend. 'Voetbal', antwoordt de jongen kort. Rafik: 'Altijd op zondag? Ik heb het er nog wel over met je vader. Waar ga je zitten?' 'Meester, hebben we pauze of niet?', vraagt het meisje voor ons. '10 minuten, ok?' is het antwoord. De leerkracht kijkt rond of er nog een plek vrij is voor Bilal en gaat vervolgens naar de ruimte ernaast om terug te komen met een tafel en stoel. Deze zet hij achterin en daar neemt Bilal plaats. Als de meeste kinderen klaar zijn met overschrijven houdt leerkracht het werkboek omhoog en zegt dat ze na het gebed uit het werkboek gaan werken 'insha Allah (Met Gods wil)'. 'Hebben we geen pauze, meester?', vraagt een kind. 'Nee, we gaan eerst bidden met z'n allen en dan pauze'. Sommige kinderen zitten nog te schrijven. De meisjes naast ons zijn klaar, en praten en lachen. Leerkracht kijkt naar ze, loopt dan naar ze toe en legt uit dat het nu 'biddentijd' is en dat ze rustig moeten zijn.

13.05u Gezamenlijk gebed

Rafik staat bij de deuropening en roep eerst de jongens één voor één om naar de naastliggende gebedsruimte (van de vrouwen) te komen, waarna hij de meisjes tegelijk daar naar binnen laat gaan. Tijdens het bidden zitten achterin een paar meisjes te giechelen, tegen elkaar te duwen; zij krijgen de slappe lach. Na het gebed, weer terug in de klas, spreekt Rafik hen hierop aan: 'Jullie zijn nu nog jong, maar jullie weten dat het gebed bepaalde regels heeft. Nu mogen jullie nog trainen, maar later als je volwassen bent mag je niet meer zo gaan lachen tijdens het bidden. Dus opletten! Je moet ook niet zo'n kabaal maken

bij het knielen, want beneden zijn er ook nog mensen die bidden’.

13.15u Pauze

Tijdens de pauze gaat Rafik nog even zitten bij Bilal en spreekt met hem over het laatkomen: ‘(...) dan leer je niets’. Ook D. van de onderwijscommissie onderhoudt Bilal over het laatkomen. De meeste andere jongens zijn even het lokaal uit, een aantal meisjes is in de weer met albums met plaatjes die zij aan elkaar laten zien.

13.30u Vervolg schrijfles

De pauze is afgelopen. ‘Genoeg gekletst! Pagina 48 en zet een kruisje voor het woord waar de letter ‘h’ in voorkomt’. Het is nog behoorlijk onrustig in de klas. Bilal: ‘Veel te gemakkelijk, is voor groep 2!’ De leerkracht leest de woorden voor en het is de bedoeling dat de kinderen een kruisje zetten als ze de letter ‘h’ erin horen. Al uitleggend noemt hij de Nederlandse vertaling en gaat hij in op wat de woorden betekenen. Hij schrijft de woorden op het bord en verduidelijkt de plaats van de letters door zichzelf de verplaatsen in de klas. Bij het uitleggen van de positie ‘midden’ loopt hij naar het midden van het lokaal. Loopt naar achteren: ‘Nu sta ik achter in de klas’. Loopt naar voren: ‘Ik sta nu voor in de klas’. Op die manier legt hij uit dat de letter ‘h’ ook op verschillende plaatsen in een woord kan staan. De plaats van de letter bepaalt tevens hoe de letter geschreven wordt. ‘Biladi, let op!’ ‘Meester ik let ook op’, antwoordt de jongen. ‘Kun je twee dingen tegelijk? Praten met je vriendje en opletten?’ De jongen: ‘Maar ik praatte niet... echt niet!’ ‘Goed ik zal op je letten en kijken of je echt niet praat’. ‘Meester, mag ik naar de wc?’ vraagt een kind. Rafik met verstoorde blik ‘Ga dan maar’.

De leerkracht richt zich weer tot de klas: ‘In je werkboek vind je drie tekeningen met daaronder een aantal woordjes. Schrijf het juiste woordje onder de juiste tekening’. Achterin klaagt een meisje over haar buurvrouw: ‘Meester, ze heeft gekrast!’ De leerkracht loopt er naartoe: ‘Samira dat moet je niet doen. Het is andermans bezit en daar moet je niet aan zitten’. Hij neemt het werkboek van het meisje in. Zij, op een brutaal toontje, ‘maar jij zei het tegen mij!’ Rafik laat het daarbij en gaat verder met waar hij is gebleven. Er is een behoorlijk geroezemoes. Sommige kinderen hangen er wat bij, of hebben hun werkboek niet meer voor zich. Een aantal kinderen is klaar met de opdracht, maar niet iedereen. De leerkracht wacht niet tot ook zij klaar zijn en wijst Mona aan om een woord op te lezen.

Tijdens het lezen onderbreekt hij haar 'nee nee... kijk en let goed op'. Rafik draait zich om naar het bord en schrijft het woord op. Daarna laat hij een paar kinderen het woord oplezen. 'Wat betekent 'oekmiloe (afmaken)?' Geen vingers in de lucht. De leerkracht doet een poging om het uit te leggen door zijn naam op het bord te schrijven met een ontbrekende letter. Hij wijst naar de lege plek en vertelt dat het woord niet compleet is en dat het de bedoeling is om de ontbrekende letter in te vullen. 'Oekmiloe betekent afmaken. Begrepen?' Sommige kinderen zitten onderuitgezakt. Het is nog steeds wat onrustig. Rafik slaat met zijn papier op een lessenaar, vervolgt zijn uitleg met meer stemverheffing. Hij schrijft een ander woord op het bord met een ontbrekende letter die de klas moet invullen. De meisjes rechts van ons hangen tegen elkaar aan. Rafik kijkt naar ze, maar grijpt niet in. Hij laat een meisje naar voren komen en vraagt de klas weer te oordelen of de letter wel of niet juist is geschreven. Volgens de klas heeft ze de letters niet goed aan elkaar geplakt. Dat is inderdaad het geval. Rafik corrigeert het woord en vraagt de klas of ze letters kunnen opnoemen die alleen aan één kant vast geschreven worden. Een paar kinderen steken hun vingers op. De letter 'd' wordt genoemd. Die staat nooit in het midden van een woord.

13.45u

De kinderen moeten een opdracht in het werkboek maken (woorden opschrijven). Rafik loopt rond, kijkt in een paar schriften, legt uit dat de kinderen het beste met potlood kunnen schrijven. 'Volgende keer allemaal een potlood en gum meenemen, want dan kun je altijd je fouten weggummen'. Bilal vraagt de leerkracht of hij de opdracht nog mag afmaken, waarop deze antwoordt 'ik praat zo na de les nog even met jou'. Rafik schrijft het volgende woord op het bord. Een meisje moet het oplezen. Het is weer onrustiger en Rafik klopt op zijn lessenaar, wijst een kind terecht 'Hakim' (fronsend). Noemt de naam van nog een meisje, 'Rachida', waarop een meisje rechts van ons zegt 'ik ben Rachida'. Een aantal kinderen lacht, Rafik lacht mee met kiespijn. De kinderen werken verder. 'Abdel, je moet hier kijken en concentreren hè?'

13.55u Afsluiting en vertrek

De les is bijna om en Rafik sluit af door een korte samenvatting te geven van de les en het thema van morgen te introduceren. 'Het kopieerapparaat was vandaag stuk, waardoor we geen islamitische educatie hebben gehad. Morgen halen we het in en dan gaan we het hebben over 'buren'.' Het begint steeds

drukker te worden. 'Iedereen ruimt z'n spullen op en gaat rustig op z'n plaats zitten. Wie dat niet doet mag nog niet weg. Ik noem je naam op en dan kom je je map brengen en dan mag je weg'. En zo druppelen de kinderen één voor één naar buiten.
14.00u Einde les.

Colofon

opdrachtgever	Gemeente Rotterdam
financier	Gemeente Rotterdam
auteurs	Dr. T. Pels, F. Lahri, H. El Madkouri (FORUM)
eindredactie	I. Linse
omslag	Grafitall, Valkenswaard
basisontwerp binnenwerk	Gerda Mulder BNO, Oosterbeek
opmaak	Nanda van Koutrik
uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht telefoon 030-2300799 telefax 030-2300683 e-mail secre@verwey-jonker.nl website www.verwey-jonker.nl

De publicatie

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website: <http://www.verwey-jonker.nl>.

Behalve via deze site kunt u producten bestellen door te mailen naar verwey-jonker@adrepak.nl of faxen naar 070-359 07 01, onder vermelding van de titel van de publicatie, uw naam, factuuradres en afleveradres.

ISBN 90-5830-212-1

ISBN 978-90-5830-212-0

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2006

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.

Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.

Partial reproduction is allowed, on condition that the source is mentioned.