

Pedagogiek in moskee Othman

Trees Pels
Fadoua Lahri
Halim El Madkouri

Augustus 2006

Verwey-Jonker Instituut/FORUM

Inhoud

1	Inleiding: het onderzoek in moskee Othman	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	‘Graveren in steen’: doelen van de lessen	22
3.2	Eisen aan de leskrachten	25
3.3	Programma	27
3.4	Lesmaterialen	31
3.5	Samenvatting	36
4	Pedagogiek in de moskee	39
4.1	Pedagogische voorwaarden in de literatuur	39
4.2	Pedagogische uitgangspunten van de moskee	42
4.3	Pedagogiek in de moskeepraktijk	46
4.4	Samenvatting	53
5	Relatie met gezin en omgeving	57
5.1	Relatie met de ouders	57
5.2	Relatie met instellingen in de omgeving	59
5.3	Samenvatting	60
6	Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie	63
6.1	Samenvatting en conclusies	63
6.2	Knelpunten en wensen	65
6.3	Aanbevelingen	67

7	Pedagogiek in drie moskeeën: vergelijkend overzicht	69
	Literatuur	75
Bijlage I	Lesprogramma van moskee Othman	79
Bijlage II	Twee lesobservaties in moskee Othman	81

1 Inleiding: het onderzoek in moskee Othman

In Rotterdam heeft het Verwey-Jonker Instituut in opdracht van de gemeente en in samenwerking met FORUM, een onderzoek gedaan naar de lesactiviteiten voor kinderen van twee Marokkaanse moskeeën en een Turkse moskee. De directe aanleiding vormde een incident rondom de toepassing van fysieke straf in moskee Othman. Dit incident leidde tot het besluit van de gemeente om een onafhankelijk onderzoek uit te doen voeren naar de pedagogische kwaliteit van deze moskee, in vergelijking met twee andere moskeeën, en naar mogelijkheden om de verdere ontwikkeling van de ‘pedagogiek in de moskee’ te ondersteunen.

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. Het 'management' van grote groepen en de omgang met lastige kinderen wordt daarmee niet eenvoudiger. Ook het curriculum en de pedagogische vaardigheden van leskrachten moeten in ontwikkeling blijven. Daarbij is het waard te vermelden 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 Othman, de moskee waarmee het project begon en die - in het najaar van 2005 - ook als eerste werd onderzocht.

Het project startte met een bijeenkomst in de moskee, waar het onderzoek werd geïntroduceerd. Het doel ervan was om ouders en andere betrokkenen bekend te maken met het onderzoek en met de onderzoekers, evenals om draagvlak voor het onderzoek te creëren. Nadat op deze wijze brede instemming met het onderzoek was verkregen, werd vanuit de moskee aan de onderzoekers alle medewerking aan hun werkzaamheden verleend.

Met de verschillende 'partijen' die bij de lessen in de moskee betrokken zijn is gesproken over hun doelen, opvattingen en ervaringen. Er werd een gesprek gevoerd met de bestuursleden, met twee van de lesgevers, met een groep ouders, een groep leerlingen en met de leden van een werkgroep. Daarin zijn vertegenwoordigers van de moskee en andere instellingen in de buurt verenigd, zoals scholen, welzijn, GGD en politie. Ook observeerden de onderzoekers gedurende twee dagdelen de lessen en bestudeerden zij de lesmaterialen. De verslagen van de gesprekken met het bestuur en de leskrachten werden steeds ter validering aan de betrokkenen voorgelegd.

Na afronding van het onderzoek vond een bespreking plaats van de conceptrapportage, conclusies en aanbevelingen met vertegenwoordigers (bestuur en onderwijscommissie) van de moskee. Met instemming van deze vertegenwoordigers is de (interne) rapportage over moskee Othman definitief vastgesteld.¹

¹ Onze dank gaat uit naar de leden van het bestuur en de voorzitter van de onderwijscommissie, die opening van zaken gaven en 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 geschonken vertrouwen. De personen van wie letterlijke citaten in het verslag zijn opgenomen, zijn aangeduid met een pseudoniem. Ook de namen van de leerkrachten en leerlingen in de observaties zijn gefingeerd.

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.

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 lijdt 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 scandeert 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 klassiek 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 sterk variant 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

nationale 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 nevensgeschikt. 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 gestald. 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 meegekomen) 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, gesecculariseerde 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 nevensgeschikt 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 uitdrukkingloos.

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 knippen 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 vertederende 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 paragrafen de lespraktijk aan de orde die wij aantreffen in moskee Othman. 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 Othman is gevestigd in een voormalige politieschool, die in 2002 is verbouwd om de verschillende functies van de moskee te kunnen dienen. In het pand bevinden zich zeven klaslokalen, naast een gebedsruimte voor mannen en voor vrouwen, een vergaderruimte en een winkel. De lokalen worden gebruikt voor bijeenkomsten voor volwassenen, maar vooral voor de lessen aan kinderen. In totaal telt de moskee ongeveer tweehonderd leerlingen. De aanmeldingen zijn geheel vrijwillig, maar overigens niet vrijblijvend. Eenmaal aangemeld wordt wel verwacht dat kinderen komen en bij afwezigheid wordt de kinderen om uitleg gevraagd en contact opgenomen met de ouders. Alles wordt geregistreerd.

De lesactiviteiten vinden plaats op zaterdag en zondag, 's ochtends en 's middags, gedurende drie uur (waarvan een half uur pauze). De meeste leerlingen volgen twee dagdelen les per weekend. Per klas wordt aan 25 à 30 leerlingen lesgegeven door één leerkracht. De leeftijd van de leerlingen varieert van zes jaar tot en met dertien jaar.²

² Naast deze - grootste - groep leerlingen zijn er nog enkele subgroepen. Ten eerste zijn er lessen, die puur gericht zijn op het memoriseren van de Koran en die voornamelijk door de wat oudere leerlingen worden bezocht. Het gaat er niet echt gestructureerd aan toe, want kinderen komen en gaan. Ten tweede is er een groep jongeren van rond de twintig jaar die enkele dagen per week zelfstandig gebruik maken van de lesvoorzieningen van de moskee, de ruimte en beschikbare materialen, om hun islamkennis op peil te houden. Kenmerkend voor deze jongeren is dat

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.

3.1 ‘Graveren in steen’: doelen van de lessen

Kort samengevat beoogt moskee Othman, zo kwam naar voren in het gesprek met het bestuur, met de lesactiviteiten voor kinderen: verbetering van hun beheersing van het Arabisch, het bevorderen van de identiteitsontwikkeling en het meegeven van kennis over de islam en islamitische opvoeding.

Wat de taal betreft, wil men een basis aanbrengen voor het lezen en schrijven in het Arabisch. Dit, zodat kinderen bijvoorbeeld hun ouders kunnen ondersteunen bij de briefwisseling met familie in het land van herkomst. Daarnaast wordt verwacht dat leerlingen door de lessen ook communicatief vaardiger worden in het Arabisch. Naast de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid hecht het bestuur belang aan het behoud van de eigen (Marokkaanse) identiteit. De omgang met andere Marokkaanse leeftijdgenoten helpt kinderen zich ‘Marokkaans te blijven voelen’, evenals vormen van cultuuroverdracht, zoals het vieren van nationale en islamitische feesten. Het is belangrijk dat kinderen hun vaderland niet vergeten. Zij moeten ‘zowel in Nederland als in Marokko blijven integreren.’ Over de islam leren de kinderen door Koranles en islamitische educatie.

De lessen draaien dus niet alleen maar om de taal, al behoort het leren daarvan wel tot de hoofddoelstelling van de lesactiviteiten, ‘maar om allerlei dingen die bij de kinderen horen, het leven in Nederland, het leven in Marokko, het respect in de samenleving, in de moskee en hoe wij onze kinderen kunnen leren omgaan met anderen’. Het gaat om wat nodig is om te kunnen leven als moslim in de westerse samenleving. Desgevraagd valt bij het laatste vooral te denken aan ‘opvoedingsvaardigheden’, zoals het bijbrengen van respect aan kinderen. In de moskee gebeurt dit overigens ook door een soort

zij tot latere leeftijd onderwijs in Marokko hebben genoten en pas sinds kort in Nederland verblijven.

buurtvaderactiviteit, maar dan gericht op de directe omgeving van de moskee. Een aantal moskeebezoekers gaat na het gebed in de buurt lopen om met de kinderen te praten die op straat hangen en ervoor te zorgen dat ze geen overlast bezorgen. Dit doen ze door de kinderen te stimuleren naar de moskee te gaan om te bidden of anders naar huis te gaan.

In het groepsgesprek met de vaders werd eveneens aandacht besteed aan wat zij van de lessen verwachten. Uit het volgende fragment blijkt dat bestuur en vaders hier op één lijn zitten: naast taal- en cultuuroverdracht en basiskennis van de islam is ook *tarbyia mzyana*, een goede opvoeding, van belang. Hiermee wordt in de eerste plaats bedoeld op het beschaven van kinderen, ofwel het voorkomen van slecht gedrag (zie ook Pels, 1991).

Vader 10: 'Basiskennis van islam en cultuur is belangrijk. Zij moeten ook de taal leren, lezen en schrijven. Veel kinderen spreken alleen Berbers. Dat is moeilijk als ze in Marokko zijn, met andere kinderen en andere mensen praten.'

Vader 12: '*Tarbyia mzyana*, dat ze op het rechte pad blijven en geen wangedrag vertonen.'

Vader 8: De ouders zijn verantwoordelijk voor de kinderen. Als er iets gebeurt, bijvoorbeeld slecht gedrag op straat, kunnen de mensen en ook de kinderen zeggen "pa heeft ze niets geleerd". (...) Op de moskeeschool kan men uitleggen wat ouders niet weten, bijvoorbeeld geschiedenis.'

Vader 8: 'De waarden van ons geloof moet de kinderen helpen.'

Vader 3: 'De kinderen leren hier de basisdingen, basiskennis over de islam, taal en cultuur. Dat ze niet straks vreemd gaan voelen in hun eigen cultuur of in grote groep van hun eigen cultuur. En het gaat er ook om kinderen van de straat te houden. Dat ze niet de hele dag vrij zijn.'

Vader 13: 'Op straat negatieve invloed, kijk waar je woont....'

Vader 3: '(Kind) leert andere dingen, is nieuwsgierig naar andere dingen. Het is beter de tijd nuttig te besteden.'

(...)

Vader 12: 'Kinderen onder de 12 zijn als een wit papier: je kan er alles op schrijven. Wat leert hem jong, onthoudt hij als hij ouder is. (...) Ik heb het zelf meegemaakt. Kinderen beetje Koran gehad en cursus islam, (die zijn) niet moeilijk op middelbare school, zij weten *haram u halal*, op straat maken zij geen moeilijkheden. Bijvoorbeeld als anderen oude vrouw beroven, of als andere mensen vechten, kan hij er tussen gaan.'

Volgens verschillende vaders is het Marokkaanse gezegde ‘opvoeden is als graveren op steen’ eveneens gangbaar om het belang van het beschaven van het jonge kind uit te drukken.

Op onze vraag naar het belang van overbrugging tussen de verschillende werelden waarin de kinderen leven, bijvoorbeeld die van de reguliere basisschool en moskeeschool, wordt geantwoord ‘die twee programma’s completeren elkaar’. Voor kleine kinderen zijn de programma’s volgens de vaders (evenals de bestuursleden) niet erg verschillend; op de moskeeschool ‘is het alleen met eigen taal en cultuur, en een beetje meer Koranlessen’. Het voordeel van de combinatie is dat het kind twee bruggen heeft: het ‘weet precies wat in islam belangrijk is en andersom’.

In de gesprekken met de twee leerkrachten kwam naar voren dat zij op een bepaalde manier wel een link leggen met het reguliere onderwijs: aan het eind van elke les geven zij desgewenst aan de kinderen ondersteuning bij problemen met (huis-)werk van de basisschool. De moskee biedt hiermee dus ook een vorm van huiswerkbegeleiding, al is het in de marge van de andere lesactiviteiten.

En de kinderen? Wat zien zij als het doel van hun komst naar de moskeeschool?

Yassin: ‘We zitten hierzo, want als we Arabisch leren dan kunnen we ook de Koran begrijpen.’³

Hasiba: ‘Ik kom hier om beter Marokkaans te leren, want in Marokko kom ik alleen maar Arabische mensen tegen.’

FL: ‘Want thuis spreken jullie Berbers?’

Hasiba: ‘Ja, gewoon Nederlands-Berbers.’

Rajae: ‘Meer over het geloof weten.’

³ Kinderen die Koranles volgen leren de *sura*’s lezen (zij leren het alfabet van het klassiek Arabisch, de klanken en de regels die gelden bij het reciteren), zonder noodzakelijk te begrijpen wát ze lezen. Veel jongeren krijgen mettertijd de behoefte om Arabisch te leren en daarmee ook de Koranteksten te begrijpen. Hiervan kan een emancipatoir effect uitgaan, omdat hun kennis van het Arabisch jongeren in staat stelt zelf op onderzoek uit te gaan, bijvoorbeeld door achtergrondliteratuur te lezen (Spalburg, mondelinge mededeling 18-12-05).

Tijdens het groepsgesprek met de leerlingen stelden wij de vraag wat zij het leukste vinden van de lessen. Verschillende leerlingen noemen het leren over het verleden en het leren lezen en schrijven van het Arabisch. Over de Koranlessen is iets meer verschil van mening. Hasiba, van huis uit Berbertalig, vindt de vele herhalingen vervelend, wat samenhangt met het feit dat ze de teksten niet kan volgen: 'Als je het niet begrijpt....tja... wat heb je er dan aan?' Enkele andere kinderen vinden de Koran juist het leukste; zij noemen het belang ervan om te leren bidden of vanwege de leerzame verhalen. Desgevraagd reciteerde één van de jongens een van zijn lievelingssura's, waarna uitleg volgde over de betekenis:

Yassin: 'Het gaat erom dat wanneer we dood gaan, gaan sommige mensen naar de hel en sommige naar eh... het paradijs.'

FL: 'Welke mensen gaan naar de hel en welke naar het paradijs?'

Yassin: 'De slechte mensen die niet bidden en die..eh..eh... bijvoorbeeld bier drinken of zo..

Hatim: '...en wijn.'

Yassin: '...mensen die slechte dingen doen.'

Abdel: 'Kort samengevat: mensen die zich niet aan de vijf zuilen van de islam houden.'

Volgens een van de jongens weten sommige vaders zelf te weinig en sturen ze hun kinderen daarom naar de moskee. Een andere jongen stelt dat vaders ook niet altijd tijd hebben, 'zij moeten ook werken he?' Een meisje antwoordt hierop dat haar vader de Koran goed kent, en haar oom ook. Deze oom wilde haar en haar nichtjes en neefjes thuis les geven, 'maar hij zegt dat wij ons niet voor hem schamen (gehoorzamen, FL). En het is bij ons eigen huis en dan kun je niet zo goed luisteren. En daarom zit ik hier (moskee)'.

3.2 Eisen aan de leskrachten

De leskrachten zijn vrijwilligers, die voor hun inzet een kleine vergoeding ontvangen. Zij hebben meestal hun opleiding in Marokko genoten, de een is universitair geschoold, de ander heeft bacculaureaat (vwo-niveau). De opleidingseisen die het bestuur aan de leerkrachten stelt zijn afhankelijk van het niveau

van de klas waar hij les geeft. Hoe hoger opgeleid, hoe hoger het niveau van de klassen waar de leerkrachten worden ingedeeld. Als er een nieuwe leerkracht wordt aangetrokken, vraagt men niet zozeer naar de opleiding, maar naar het kennisniveau en de flexibiliteit en affiniteit waarmee de leerkracht kinderen benadert. Dat er minimale eisen worden gesteld aan de opleiding komt mede, omdat van de leerlingen ook niet wordt verwacht dat ze een hoog kennisniveau zullen bereiken. Dat staat in verband met hun leeftijd (zes - dertien jaar) en met het feit dat kinderen maar heel weinig tijd besteden aan de lessen.

Ter illustratie beschrijven wij de achtergrond van de twee leerkrachten die wij in het kader van het onderzoek observeerden en interviewden.

Leskracht Samir is 24 jaar oud en geboren en getogen in Marokko. Hij is vier jaar geleden naar Nederland gekomen om elektrotechniek te studeren. Samir heeft in Marokko anderhalf jaar een lerarenopleiding gevolgd en stage gelopen op een basisschool. Na deze korte opleiding heeft Samir nog een jaar lesgegeven (Arabisch/Frans) op een basisschool aan kinderen vanaf 6 jaar. Eenmaal in Nederland is hij naast zijn studie blijven lesgeven. Hij heeft anderhalf jaar bij een zelforganisatie Arabische les gegeven aan jonge kinderen. Hierna is hij bij moskee O gaan werken. Dit doet hij nu al ruim twee jaar.

De heer Hoessein is 60 jaar. Hij heeft in Marokko een opleiding gevolgd die vergelijkbaar is met de PABO in Nederland. In Marokko heeft hij ook enige tijd als leraar op een basisschool gewerkt. Hij is in 1970 als gastarbeider naar Nederland gekomen. In 1975 is Hoessein begonnen als leraar OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur). Dit werk heeft hij gedaan tot de afschaffing van dit onderwijs, inmiddels OALT geheten, in 2004. Daarnaast heeft Hoessein ook steeds als vrijwilliger Arabische les en Koranles gegeven aan kinderen. Dit laatste is momenteel zijn hoofdbezigheid.

Momenteel is alleen van begeleiding van de leerkrachten sprake in die zin, dat zij eens in de zoveel tijd vergaderen met de voorzitter van de Onderwijscommissie. Het ligt in de bedoeling dat deze in de nabije toekomst gaat observeren in de lessen. In het groepsgesprek met vaders kwam de kwaliteit van de leerkrachten aan de orde. Gevraagd naar het oordeel over de

omgang van de leerkrachten met de kinderen, over hun manier van lesgeven, was men vrij kort. 'Wij hebben vertrouwen in de leerkrachten', aldus een vader, terwijl de anderen instemmend knikten. Ook de begeleiders oogsten lof. Afzonderlijke vaders voegen hier aan toe dat kinderen die traag leren extra aandacht krijgen, dat 'de leerkrachten in staat (zijn) tot een goede aanpak, zij zijn er op geselecteerd' en dat 'elke leerkracht een opleiding (heeft) gehad over hoe hij moet opvoeden'.

3.3 Programma

Vanaf medio 2005 is de voorzitter van de Onderwijscommissie van moskee Othman, op verzoek van ouders en moskeebestuur verantwoordelijk gesteld voor verhoging van de kwaliteit van de lesactiviteiten, begonnen met verkenning en overleg met leskrachten en het bestuur. Daartoe heeft hij eerst een inventarisatie gemaakt van de lessen, leerlingen en leerkrachten. Iedere leerkracht had leerlingen van uiteenlopende niveaus. De voorzitter heeft drie niveaus onderscheiden en bepaald welke leerkracht welke categorie lesgeeft. Daarnaast heeft hij in samenwerking met de andere leerkrachten een nieuw lesprogramma gemaakt en enkele nieuwe boeken geïntroduceerd. Voorts heeft hij naast de algemene huisregels voor de lesactiviteiten ook regels speciaal voor de leerlingen opgesteld.

De groepen zijn niet ingedeeld naar leeftijd van de leerlingen, maar naar hun niveau van kennis en vaardigheden. Binnen elke groep zitten dus kinderen bij elkaar die uiteenlopen naar leeftijd maar hetzelfde lesniveau hebben. Er zijn in totaal vier niveaus onderscheiden, maar lessen op niveau vier vinden feitelijk niet plaats omdat leerlingen zelden verder komen dan niveau drie.

De moskee beschikt over een in het Arabisch gesteld lesprogramma. Bijlage 1 bevat een vertaling ervan. Volgens dit programma is het schooljaar opgedeeld in trimesters. Voor elk trimester zijn per lesniveau de leerstof en vaardigheden geformuleerd die aan het eind door de leerlingen beheerst moeten worden. Voor elk onderdeel is per trimester aangegeven wat de leerdoelstellingen zijn.

De lesindeling is als volgt: het eerste half uur wordt gewijd aan een 'kringsprek' (overigens blijft de opstelling in rijen

gehandhaafd) waarin de leerlingen de gelegenheid krijgen om ervaringen te delen. In dit gesprek is er ook de mogelijkheid om reacties te geven op en/of vragen te stellen over het (huis)werk van de vorige les. De resterende twee uur worden besteed aan Arabische les, Koranles en islamitische educatie. De nadruk ligt hoofdzakelijk op het beheersen van het Marokkaans Arabisch, de moedertaal van een deel van de kinderen (de meerderheid is van huis uit Berbertalig).

Ter illustratie volgt hier de opbouw van de twee geobserveerde lessen:

Les 16-10-05, zondagochtend 10.00u. - 13.00u.

10.10u. - 10.40u. taalles: lezen en schrijven

Samir leest afzonderlijke zinnen voor uit het taalboek, behandelt de afzonderlijke woorden erin en laat enkele kinderen de zinnen eveneens voorlezen. Bij het bespreken van woorden gebruikt Samir afwisselend de Nederlandse en Arabische versie ervan: schrijft ze op, spreekt ze uit, vraagt naar de betekenis en vertaalt ze. Samir besteedt ook aandacht aan enkele letters, zowel hun naam als schrijfwijze. Enkele kinderen mogen letters op het bord schrijven. Ten slotte worden enkele lettertekens behandeld.

10.40u. - 10.50u. bespreking huiswerk

De kinderen halen hun schriften met hun huiswerk te voorschijn. Een leerlinge mag het huiswerk op het bord schrijven. Samir loopt de klas rond en kijkt na, geeft cijfers, bespreekt ondertussen klassikaal woorden, naar betekenis en schrijfwijze, evenals lettergroepen en -tekens.

10.50u. - 10.55u. taalles: begrippen

Samir behandelt, door middel van uitleg, vraag-en-antwoord, enkele voorzetsels, zowel in het Arabisch als Nederlands (naast, voor, achter), de betekenis ervan illustrerend met behulp van voorwerpen.

10.55u. - 11.10u. taalles: schrijven

De kinderen krijgen opdracht de tekst op het bord over te nemen in hun schrift. Dit is ook het huiswerk voor de volgende keer. Samir loopt af en toe door het gangpad, becommentarieert het werk van afzonderlijke kinderen en gaat in op hulpvragen.

11.10u. - 11.15u. zingen

Er worden enkele liedjes, zowel naar keuze van Samir als van enkele kinderen, gezongen. Samir vraagt naar de betekenis van

enkele woorden in een van de liedjes en stemt in met het verzoek van een leerling of ze 'please nog een liedje in het Nederlands mogen zingen'.

11.15u. - 11.30u. *taalspelletje: galgje*

Een kind zet een aantal streepjes op het bord die elk voor een letter staan. De andere kinderen moeten letters noemen/het hele woord raden, op straffe van een stuk aan de galg als het fout is. Wie het woord raadt, mag de volgende beurt. Veel kinderen vragen of hun woord in het Nederlands mag, maar Samir probeert hen zoveel mogelijk te houden aan het Arabisch.

11.30u. - 12.00u. *pauze*

Enkele kinderen blijven in het lokaal en eten de meegebrachte snacks; de meeste kinderen halen iets in het winkeltje (veelal chips, koek of snoep) en eten dat in het lokaal op. Samir is soms even weg, zit ook een tijdje bij de jongens links achter en maakt een praatje met ze. Samir is weer even weg en als hij terug komt 'SSSST'. Ook nu wordt kennelijk rustig gedrag verwacht.

12.30u. 12.50u. *islamitische educatie*

Vandaag gaat het over de vijf zuilen van de islam. Samir reciteert een *Hadith* (overlevering) en vraagt over de vijf zuilen. Schrijft per zuil een en ander op het bord, leest de tekst voor en laat deze klassikaal herhalen, waarna hij - door middel van vraag-en-antwoord - met name op het begrip *zakat* (aalmoes) ingaat. Gebruik makend van de ruimte voor hun inbreng vertellen enkele kinderen 'sterke verhalen', die Samir afkapt als onwaar 'wij houden ons hier aan de Koran'. Samir laat de kinderen de tekst op het bord over de vijf zuilen overschrijven in hun schrift. Nadat iedereen hiermee klaar is gaat Samir, opnieuw door middel van vraag-en-antwoord, in op de etiketteregels rondom eten.

12.50u. - 13.00u. *afronding*

De kinderen pakken hun spullen in en moeten achter hun stoel gaan staan. Zij vragen of zij nog een *sura* mogen reciteren. Samir stemt hier niet mee in, wat de kinderen er niet van weerhoudt om luidop enkele *sura's* ten beste te geven.

Les 06-11-05, zondagmiddag 13.00u. - 16.00u.

13.00u. - 13.25u. *opening, bespreking huiswerk*

Terwijl er nog steeds kinderen binnendruppelen, loopt Hoessein door het gangpad en maakt hier en daar een kort praatje. Een meisje steekt haar vinger op en vraagt of zij een *sura* (Koran-

vers) mag reciteren. Dat mag, waarna nog enkele andere kinderen hiertoe een beurt krijgen. Andere kinderen praten met elkaar. Een leerling vraagt naar de betekenis van de 'm' achter het jaartal 2005 op het bord. Hoessein geeft uitleg over de christelijke en islamitische jaartelling.

Om 13.10u. neemt Hoessein de namen door, waarbij hij uitlegt dat een van de kinderen afwezig is in verband met een val van de fiets. Vervolgens wordt het dictee besproken waarmee Hoessein de vorige les besloot. Hoessein behandelt de meest gemaakte fouten en deelt vervolgens de blaadjes (met cijfer) uit, rondlopend door de klas waarbij hij afwisselend klassikaal en individueel commentaar geeft.

13.25u. - 13.30u. *Koranrecitatie*

Hoessein vraagt de kinderen hun stencils te pakken en er worden klassikaal enkele *sura's* gelezen.

13.30u. - 13.50u. *taalles: lezen*

Na een vraag-antwoord gesprek over voetbal leest Hoessein een tekst op een nieuw stencil voor, eveneens reeds in bezit van de kinderen. Het gaat over voetbal. Daarna bespreekt hij enkele begrippen (die hij ook opschrijft op het bord), soms met behulp van gebaren of bewegingen (bij 'gooien' gooit hij een balletje naar een kind en 'ik ben dichtbij de deur' illustreert hij door naar de deur te lopen). Hoessein leest de tekst nog eens voor, waarna dit klassikaal gebeurt en door afzonderlijke kinderen. Als de aandacht van de kinderen wegzakt, begint Hoessein een liedje te zingen.

13.30u. - 14.00u. *taalles: begripkennis*

Hoessein schrijft vier categorieën (mens, plant, dier en ding) op het bord bovenaan vier kolommen. Een aantal kinderen krijgen de beurt om woorden uit de voetbaltekst onder de juiste kolom te plaatsen. Hoessein geeft daarbij klassikaal uitleg, vooral als kinderen het fout hebben; in één geval doet hij dat individueel.

14.00u. - 14.35u. *taalles: schrijven*

Na een korte uitleg over letters, woorden en zinnen vraagt Hoessein enkele kinderen een zin te noemen en schrijft deze op het bord. De kinderen moeten de zinnen op het bord overschrijven in hun schrift. Enkele kinderen, die al klaar zijn, mogen op het bord schrijven. Hierna wordt een stencil uitgedeeld waarop de leerlingen door Hoessein uitgelegde en opgeschreven woorden moeten overschrijven.

14.35 u. 15.00u. *pauze*

15.00u. - 15.10u. *taalles: schrijven (vervolg)*

Het overschrijfwerk wordt vervolgd. Kinderen die klaar zijn krijgen alvast een nieuw stencil.

15.10u. - 15.20u. *islamitische educatie*

Hoessein zet een liedje in om de aandacht centraal te krijgen. Vervolgens vertelt hij over Gabriël en de profeet Mohammed, en over de andere profeten die hem voorgingen. Hij geeft hier en daar nadere uitleg aan de hand van vragen van kinderen.

15.20u. - 15.25u. *zingen*

Hoessein zet hetzelfde liedje in. Hierna krijgen enkele kinderen de beurt om een liedje te zingen en wordt klassikaal afgesloten met een religieus liedje.

15.25u. - 15.35u. *taalles: schrijven (vervolg)*

Vervolgd wordt met het schrijven in het tweede stencil, waarin nu alle kinderen werken.

15.35u. - 16.00u. *dictee*

Hoessein leest een aantal korte zinnen op en de kinderen moeten die opschrijven op een blaadje. Enkele kinderen krijgen de beurt om een woord op het bord te schrijven en een kind mag een zin voorlezen. Een vader verschijnt aan de deur. Enkele kinderen staan al op, maar Hoessein maakt de les af, waarna de kinderen vertrekken.

3.4 Lesmaterialen

Voor het lesonderdeel *Arabische taal* worden één lesboekje (*Al Qira'a* = Het Lezen) en twee werkboekjes gebruikt, beide gesteld in de officiële schrijftaal, het Modern Standaard Arabisch. In de werkboekjes wordt niet door de kinderen geschreven en de boekjes worden uitsluitend in de klas gebruikt. Eventueel huiswerk wordt op het bord geschreven en vervolgens door de leerlingen in een schrift overgenomen. Dit omdat er niet voldoende lesmateriaal beschikbaar is, wat overigens ook voor de andere lesactiviteiten geldt.

Al het lesmateriaal voor het Arabische taalonderwijs is afkomstig uit Marokko. Het lesboekje *Al Qira'a* behandelt letters, woordjes, zinnen, verhalen en liedjes. De illustraties zijn in kleur en volop in het boekje aanwezig en illustreren de tekst. De hoofdpersonages in het lesboekje zijn Karim en Marjam die vooraan in het boekje geïntroduceerd worden. De illustraties tonen enkele specifiek Marokkaanse objecten, zoals de traditionele bruidsdracht, de djellaba (lang gewaad gedragen

door zowel man als vrouw) en de Marokkaanse theepot. 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.

Koranles

Voor de Koranles wordt, naast stencils met verzen uit de Koran, gebruik gemaakt van de serie *Boek voor kleine moslims*, uitgegeven door IBEB Islamitisch Bureau Educatieve Boeken. Deze serie beoogt op een op kinderen toegesneden wijze de basisprincipes van de islam te verduidelijken. De moskee heeft niet de hele serie opgenomen in het lesprogramma, maar alleen deel 3 en 4.⁴ Voor de Koranles wordt deel 3 gebruikt. Dat is getiteld 'Ik leer Qoraan' en bevat vijftien verzen uit de Koran. Deze verzen zijn op lengte geselecteerd. De korte verzen zijn voor de beginnertjes makkelijker uit het hoofd te leren en reciteren. Elk vers (in het klassiek Arabisch van de Koran) wordt eerst per regel fonetisch weergegeven naast de Arabische vertaling ervan. Vervolgens wordt het vers ook weer per regel in het Nederlands vertaald; daarna volgt uitleg over de ontstaansgeschiedenis en de betekenis van het vers. Bij de verzen zijn ook een of meerdere illustraties opgenomen die bedoeld zijn om de geschreven tekst te ondersteunen en voor kinderen toegankelijk te maken.

Het lesboekje is bruikbaar voor kinderen die minimaal het Nederlandse alfabet beheersen. Zij kunnen met deze kennis goed uit de voeten omdat de Arabische versie ook fonetisch is weergegeven. De *sura* in het Arabische schrift is dan voor de wat gevorderde groep die dat schrift al beheerst. Dit maakt het boekje dan ook functioneel voor verschillende niveaugroepen. In de nadere uitleg over de *sura* wordt soms een morele boodschap verweven. In *sura Al-Faatihah* (De opening) wordt men bijvoorbeeld aangespoord om de Koran te lezen met de bedoeling de 'rechte weg' en de juiste leiding te zoeken. In *sura Al Qaari'ah* (Het Uur dat geslagen heeft) wordt verteld over de Dag des Oordeels waarbij de goede en slechte daden van de mens worden gewogen en vervolgens beloond en/of gestraft.

⁴ De vertalingen in het Nederlands die deze boekjes bevatten zijn in de navolgende beschrijving letterlijk door ons overgenomen.

Sura At-Takaathur (Het opstapelen) waarschuwt mensen om niet materialistisch te leven ('*Het voortdurend opstapelen van wereldlijke zaken leidt jullie af*'), maar de eenvoudige leefwijze van de profeet te volgen en bewust te leven. In *Al-Humazah* (De lasteraar) worden roddelen, laster en gierigheid als zonden aangemerkt die bestraft worden met het hellevuur. *Sura Al-Asr* (De tijd) borduurt hier in zekere zin op voort en benadrukt de noodzaak om bewust te zijn van de tijdvulling, waarbij geloven en het streven naar het 'goede', prioriteit genieten. Men wordt aangespoord om familie en vrienden aan te moedigen om goed te doen, eerlijk te zijn en geduld te hebben opdat beloning van God verkregen zal worden.⁵

Islamitische educatie

Bij het lesonderdeel islamitische educatie kan deel 4 van het *Boek voor kleine moslims* worden gebruikt, met als titel 'Ik leer doe'a'. Dit boek bevat smeekbeden tot God, die men bij bepaalde handelingen en/of gebeurtenissen dient uit te spreken. Deze lopen uiteen van wakker worden tot ziekenbezoek. De opbouw is als volgt. Eerst wordt in het Nederlands een bepaalde situatie geschetst. Dan volgt de smeekbede in het Arabisch, in de fonetische weergave daarvan en in de Nederlandse vertaling ervan. Ook hier wordt de geschreven tekst begeleid met illustraties.

Een voorbeeld: 'Doe'a als je uit het toilet komt. Het is goed dat het vieze uit je lichaam is, want anders word je ziek of krijg je buikpijn. Als je klaar bent, maak je jezelf schoon met water en papier, zodat het vuil helemaal weg is. Zorg je dat het toilet netjes blijft? Als je uit het toilet stapt, met je rechtervoet eerst, zeg je: "*Ghoefraanaka*": Ik vraag U om mij te vergeven (p.9).'

De smeekbeden betreffen etiquetteregels voor situaties die in het dagelijkse leven voorkomen, variërend van slapen, wassen,

⁵ Eén van de illustraties bij deze *sura* valt op. Er zijn twee meisjes te zien, de één op rolschaatsen en in broekje en T-shirt, de ander met een boek onder de arm, in bedekte kleding en met een hoofddoek. Het ene meisje rijdt lachend en zwaaiend langs het andere meisje, dat met een verontruste blik haar wijsvinger opsteekt. De illustratie lijkt de boodschap uit te dragen dat (wild) spel niet de voorkeur verdient als tijdvulling. De andere illustraties bevatten overigens geen moraliserende boodschappen van dergelijke aard.

eten, bidden en groeten. Aan elk van deze handelingen gaat dus een smeekbede vooraf en eventueel achteraf. Hierbij wordt de kinderen geleerd hoe zich netjes te gedragen ten opzichte van God en anderen. Er wordt ook veel belang gehecht aan hygiënische verzorging van het lichaam. Een voorbeeld van een smeekbede voorafgaand aan het slapen: “*Bismikallahoemma ahyaa wa amoet*”: In Uw naam Allah, leef ik en sterf ik. Dit zeg je als je gaat slapen, want dan zal Allah voor je zorgen terwijl je slaapt. Maak dan een kom van je handpalmen, blaas daar zachtjes in en lees *sura Ichlaas (Zuiverheid van geloof)*, *Al Falaq (de Dauw)* en *An Naas (de Mensheid)*. Breng je handen dan zoveel mogelijk over je lichaam waar je bij kan, beginnend met het hoofd en het gezicht, doe dit driemaal. Slaap op je rechterzijde met je gezicht richting Mekka. Als je een nare droom hebt gehad zeg je “*A’oedhoe billaahi minas sjaytaa-nir radjiem*”: ik zoek mijn toevlucht bij Allah tegen de verworpen Sjaytaan (p. 26-27).’

‘Als je begint met eten, zeg je “*Allahoemma baarik lanaa fiemaa razaqtanaa waqinaa adhaaban naar. Bismillaah; O Allah!*” Zegen (het eten) dat U ons heeft gegeven en red ons van de bestraffing van het vuur van de hel. In naam van Allah. Als je het vergeten bent zeg dan, als je er weer aan denkt: “*Bismillaahi fie awwalihi wa aagirihi*”: In de naam van Allah van het begin tot het einde (p.34). Bij binnenkomst in de moskee is het gebruikelijk om te zeggen: “*Allahoemmaftahie abwaaba rahmatika*”: O Allah, open voor mij de deuren van Uw genade (p. 17).’

Naast de praktische dagelijkse situaties worden ook smeekbeden geleerd die toepasselijk zijn als men gevoelens van dankbaarheid, verwondering, berouw en geluk ervaart. Centraal staat de onderwerping aan en het vertrouwen op de almacht van God en de berusting van de mens in zijn of haar lot. Bijvoorbeeld bij het huis binnengaan: ‘In de naam van Allah ga ik naar binnen’. En bij het uit huis gaan: ‘In naam van Allah, ik leg mijn vertrouwen in Allah, er is geen kracht of macht dan bij Allah’(p. 22-23).

De taal waarmee de smeekbeden geformuleerd worden is niet de alledaagse spreektaal die de kinderen van thuis kennen, maar het klassiek Arabisch dat ook in de Koran en hadith wordt gebruikt. Wel wordt de tekst begrijpelijker gemaakt door de vertaling in het Nederlands en de daarop volgende uitleg. Aan de illustraties valt op te merken dat de personages bedekt en vroom zijn afgebeeld. Tegelijkertijd is te constateren dat, zoals ook geldt voor het in de Koranles gebruikte deel, afgeweken is

van de algemeen geldende ontmoediging van het afbeelden van levende wezens.

Bij het onderdeel islamitische opvoeding wordt, naast deel 4 van de serie *Boek voor kleine moslims*, ook een lesboekje gebruikt dat uitgegeven is in Marokko. De letterlijke vertaling van de titel van het betreffende boekje is *De islamitische educatie*. De inhoud kenmerkt zich door een vervlechting van religie, nationalisme en koningsgezindheid. Naast enkele *sura's* en specifieke islamitische gebruiken en/of gewoonten omvat het boekje een veel breder scala aan educatieve thema's. Zo komen ook voorlichting over hygiëne en gezondheid, verkeersregels, aardrijkskundige feiten en enkele basisprincipes van de rechten van het kind aan de orde.

Enkele voorbeelden: een thema dat valt onder het kopje 'islamitische manieren' is de zorg voor dieren. Naast de tekening van een jongetje dat een gewonde kat verzorgt, is de volgende tekst te lezen: 'Ik bekommer me om de dieren en geef ze te eten als ze honger hebben en te drinken als ze dorst hebben.' Als voorbeeld voor hygiëne wordt een meisje in bad afgebeeld, waarbij de begeleidende tekst stelt dat het belangrijk is voor je lichaam dat je het reinigt met water en zeep. Een voorbeeld van een verkeersregel: bij het oversteken kijk je eerst naar links en rechts en vervolgens steek je over op het zebrapad. Naast de verschillende nationale feestdagen, wordt ook de nationale leuze (God, de Natie en de Koning) weergegeven, mét een foto van de koning van Marokko. Het recht op onderwijs en medische verzorging is een voorbeeld dat valt onder het kopje rechten van het kind. Eveneens wordt het kind gewezen op zijn/haar recht om te spelen, te participeren en de eigen mening te geven.

De *sura's* staan hier overigens alleen in het Arabisch, omdat het een Arabische uitgave is. Een hoofdstuk begint met een *sura* opgedeeld in kleine stukjes, beginnend met de tekst in kalligrafie, zoals die in de Koran geschreven is, en daarna in standaard tekstopmaak. Na de *sura* volgt een zeer beknopte uitleg, vevat in één zin. Vervolgens wordt aandacht besteedt aan etiketteregels (bij elke handeling beginnen in de naam van God, niet in je neus/oor peuteren, netjes groeten), gezondheidsvoorschriften (niet teveel snoepen, poets je tanden) en culturele waardenoverdracht (nationale feestviering en tradities).

Aan de illustraties van het lesboekje *De Islamitische educatie* vallen twee zaken op. Ten eerste is er verschil tussen de illustraties wat hun kwaliteit betreft. Daaruit lijkt op te maken dat de tekeningen uit verschillende bronnen zijn verkregen. Ten tweede staan de meisjes in dit boekje afgebeeld zonder hoofddoekje en met korte rokjes en treffen we er, net als bij het uit Marokko afkomstige lesmateriaal voor het Arabische taalonderwijs, plaatjes van lachende en spelende kinderen in aan.

3.5 Samenvatting

Moskee Othman is gevestigd in een (verbouwde) voormalige politie-school. In het pand bevinden zich zeven klaslokalen. In totaal krijgen daar ongeveer tweehonderd leerlingen les. Deels gaat het om het uit het hoofd leren van de Koran, meestal om lessen waarin de Arabische taal, islamkennis en islamitische opvoeding 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 25 à 30.

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. Het leren van de taal behoort tot de hoofddoelstelling van de lessen, maar daarnaast gaat het om wat nodig is om te leven als moslim in de westerse samenleving. Zoals zowel het bestuur als de vaders in het groepsgesprek benadrukken, ligt daarbij de nadruk op het bijbrengen van respect, op het leiden van kinderen op 'de rechte weg' en voorkómen van slecht gedrag.

De leskrachten zijn vrijwilligers, met een opleiding variërend van vwo- tot universitair niveau. Bij de selectie wordt sterker gelet op het kennisniveau en op affiniteit met kinderen, dan op het opleidingsniveau. Van een systematische begeleiding van de leerkrachten is nog geen sprake. Wel ligt het in de bedoeling deze ter hand te nemen, bijvoorbeeld door observatie in de lessen.

De groepen zijn niet ingedeeld naar leeftijd van de kinderen, maar naar hun lesniveau. Er zijn in totaal vier niveaus onderscheiden, maar in de praktijk komen de leerlingen meestal niet

verder dan het derde niveau. Per niveau valt het schooljaar uiteen in drie trimesters. Voor elk trimester is aangegeven wat de leerdoelstellingen zijn. Tot de vaste lesonderdelen behoren: bespreking van het huiswerk, taalles (lezen, schrijven, begripkennis), Korankennis en islamitische educatie. Ter verstrooiing worden tussendoor liedjes gezongen of (educatieve) spelletjes gespeeld.

Als lesmateriaal worden zowel uit Marokko als uit Nederland afkomstige boekjes gebruikt. In het eerste geval is (uiteraard) geen Nederlandse vertaling en fonetische weergave van de tekst beschikbaar. Terwijl het Marokkaans Arabisch de (belangrijkste) voertaal is, zijn de lesboekjes gesteld in het Modern Standaard Arabisch en het klassiek Arabisch van de Koran. In de (impliciete) boodschappen die de boekjes bevatten is van verschillende accenten sprake. Spel en vrije expressie bepalen meer de sfeer in de Marokkaanse uitgaven en daarin is ook meer plaats voor 'moderne' thema's als de rechten van het kind. In de Nederlandse uitgaven ligt een sterkere nadruk op vroomheid, nuttige tijdsbesteding en ingetogenheid (vooral voor meisjes). Expliciete verwijzingen naar de Nederlandse context zijn nauwelijks aan te treffen. Bij dit alles is overigens de opmerking op zijn plaats, dat lessen niet alleen worden bepaald door de materialen. Het maakt zeer veel uit welke selectie de leerkrachten daaruit maken, met welke uitleg zij de geboden lesstof gepaard doen gaan en hoe zij op eventuele reacties van de kinderen inspelen. Daarover meer in het volgende hoofdstuk.

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 jegens 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 bestuursleden, onderwijscoördinator en leerkrachten naar voren kwamen. Vervolgens typeren wij de geobserveerde lessen in beide klassen, 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 bijvoorbeeld 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 bovendien de 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 de moskee gelden een aantal huisregels. Deels gaan deze over de betrokkenheid van de ouders en de aansluiting bij de omgeving. Deze onderwerpen komen in hoofdstuk 5 aan de orde. Andere regels hebben betrekking op de eigen verantwoordelijkheid van de docenten, en wel 'voor het behalen van de doelen van het lesprogramma' en voor het zich houden aan de huisregels. Ten slotte gelden er maatregelen die genomen moeten worden bij ontoelaatbaar gedrag van leerlingen. Deze maatregelen komen in deze paragraaf aan de orde, nadat wij eerst de visies op de omgang met en begeleiding van de kinderen in het algemeen besproken hebben.

Steun en controle

Wat betreft de omgang met kinderen wordt van de leerkrachten, aldus het bestuur, in de eerste plaats affiniteit met de leeftijdscategorie van zes- tot dertienjarigen verwacht. Hierbij gaat het om de manier waarop zij met de kinderen communiceren en boodschappen aan hen overbrengen. Zo is bijvoorbeeld duidelijk taalgebruik van belang. Voorts houdt de leerkracht rekening met het feit dat de lessen in het weekend, de vrije tijd, plaatsvinden en dat kinderen hierdoor vaak met tegenzin naar de moskee komen. 'De kinderen zijn nog klein en je neemt een deel van de opvoeding over.' Door de activiteiten leuk te

maken, probeert de moskee kinderen te motiveren voor de lessen, 'bijvoorbeeld door te zingen, of kinderen te laten lachen: dat is de Arabische manier om kinderen te leren', aldus leerkracht Hoessein. Leerkracht Samir: 'Bij ons op school (in de moskee) is de situatie iets moeilijker, want de kinderen krijgen al vijf dagen les en dan ook in het weekend. Je moet naast het leren ook met de kinderen kunnen spelen. De leerkracht moet lief, aardig en serieus (daar zit ook een beetje strengheid in) zijn. Hij moet ook niet snel boos worden (...). Wat ik doe, is gewoon rustig aan met de kinderen; ik kijk ook naar de problemen die ze hebben op school en probeer ze daarbij te helpen.' De leerkrachten doen hun best om het programma ontspannender te maken, ook door bijvoorbeeld *anasheed* (lofliederen) te zingen. Samir: 'dan worden zelfs de stoute kinderen lief.'

Een leerkracht is iemand die beseft dat hij 'mee' opvoeder is en ook stilstaat bij de vraag hoe hij het kind positief kan benaderen als het gecorrigeerd moet worden, zo kwam naar voren in het gesprek met het bestuur. De heer Hoessein merkt de pedagogische omgang met kinderen aan als een 'medicijn': 'soms moet je streng zijn, maar beloning is ook belangrijk.' Sommige kinderen worden misschien gedwongen om te komen door de ouders en dan is het belangrijk dat de leerkrachten positief blijven om de kinderen te steunen. Als je alleen maar streng bent, komen ze met smoesjes.

De belangrijkste pedagogische uitgangspunten zijn, aldus het bestuur:

1. positieve omgang van leerkrachten met de kinderen; een positieve aanpak bij correctie, met een verbod op slaan;
2. leerkrachten moeten bij problemen onmiddellijk de klas uitgaan en deze melden bij het bestuurslid dat over onderwijs gaat.

Als kinderen lastig zijn, probeert het ingeschakelde bestuurslid (of de tweede persoon die tijdens de lessen ook altijd in de moskee aanwezig is om toezicht te houden) eerst een oplossing te vinden door met hen te praten. Als dat niet helpt, kan straf volgen, bijvoorbeeld door de kinderen 'vijf minuten buiten te zetten', te laten 'schrijven' of Koranverzen te laten leren. Straf wordt op die manier een leermoment. Kinderen worden overigens ook beloond bij goed gedrag of goede prestaties, bijvoorbeeld met een sticker.

Normaliter zijn er twee leden van de onderwijscommissie gedurende de lesactiviteiten aanwezig. Zij hebben de taak om toezicht te houden op een goed verloop van de lessen. Eventuele klachten worden gemeld bij deze leden van de onderwijscommissie, maar ook wanneer een kind niet opgehaald wordt, zorgen zij ervoor dat het kind veilig thuiskomt. Als de problemen met een kind aanhouden, als het tot drie keer toe regels heeft overtreden, neemt de onderwijscommissie contact op met de ouders, en verzoekt ze afspraken te maken met hun kinderen of ze extra opdrachten te geven. De commissie stuurt de ouders ook wel brieven over wat het kind doet in de klas.

Aansluiten bij de leerlingen

Uit het voorgaande werd duidelijk, dat het bestuur en de leerkrachten beseffen dat er een flink beslag wordt gelegd op de vrije tijd van de leerlingen. Daarom is het van (extra) belang om niet te streng te zijn en een speels element in de lessen op te nemen. De werkdruk die het moskeeonderwijs meebrengt, kwam ook in het groepsgesprek met leerlingen aan de orde. Enkele kinderen maakten een vergelijking met de aparte Koranlessen die vijf keer per week in de moskee gegeven worden. Zij hebben deze gevolgd, maar zijn mede vanwege de hoeveelheid tijd die dit kostte, overgestapt naar 'Arabisch'.

Yassin (over de Koranles): 'Maandag, dinsdag en woensdag was het twee uurtjes en zaterdag en zondag was het vier uurtjes. Maar eh.. toen ik drie jaar daar zat had ik veel *sura's* geleerd, maar omdat ik geen Arabisch kon lezen ben ik naar Arabische les gekomen.'

Hasiba: 'Mijn moeder had me daar (Koranles) ook op gezet en het ging goed en zo, maar ik kreeg het niet allemaal in mijn hoofd gepropt. Toen zei m'n moeder "als je weg wilt dan mag het ook". Ik ben toen weggegaan en 2 of 3 jaar niet geweest. Daarna zei ik tegen m'n moeder dat ik er weer graag op wilde. Niet op Koranles, maar op Arabische les en dat mocht van mijn moeder. Zij had liever Koran, want misschien kan je daar nog wat van leren. Ik vind dat gewoon teveel, want je moet na school om half 5 weer naar de moskee en dan kom je pas om 8 uur thuis. Wanneer moet je dan je huiswerk maken? Om 8 uur ga je eten.. (...) De juffrouw merkte het ook aan mijn cijfers toen ik hier (op Koranles) zat en nu gaat het wel weer goed'.
(...)

Yassin: 'Maar bij de basisschool leren we taal en zo... maar dan komen we weer naar de moskee en dan leren we weer iets anders en dan komt alles in mijn hoofd en dan krijg ik het niet meer allemaal in mijn hoofd. Vroeger kende ik heel veel *surra's*... heel veel, maar nu ben ik ze bijna allemaal kwijt. Vroeger had ik er zo'n 80 of zo en nu heb ik er zo'n 50 of zo'.
TP: 'Bedoel je dat je teveel tegelijk in je hoofd moet stoppen?'
Yassin: 'Ja dat bedoel ik, daarom ben ik naar Arabische les gekomen én ik kon de koran niet zo goed lezen.'

Volgens de leerkrachten is het van belang om het programma, naast het speelse element, ook op andere manieren aan te passen aan de behoeften van kinderen. Leerkracht Samir: 'aanpassen aan hun tijd. We zijn nu al twee jaar bezig met het lesprogramma. We kijken daarbij naar de resultaten van de kinderen. Als een kind bijvoorbeeld maar 50% van de opgegeven Koranlessen leert, dan moet je het huiswerk minderen.'
Naast de eerder genoemde afspraken en regels bleef er nog één huisregel voor leerkrachten onvermeld, die wijst op de verantwoordelijkheid van de docenten voor 'een lesprogramma dat goed aansluit bij de Marokkaanse jongeren in de Nederlandse maatschappij'. In dit verband is de heer Hoessein gevraagd of en in welke mate de docenten ingaan op actuele vragen van de leerlingen. Dat gebeurt wel, aldus Hoessein, als deze over de les gaan. Als er vragen zijn van leerlingen over zwaarbeladen maatschappelijke actualiteiten, zoals de moord op Theo van Gogh, gaat de heer Hoessein daar niet op in. De reden daarvoor is dat hij dit soort onderwerpen te zwaar vindt voor kinderen. Bovendien is het te ingewikkeld, want de een zegt dit en de ander dat. 'Alle vragen die bij de les horen moet je antwoord op geven, wat bijvoorbeeld hoort bij de godsdienst. Voor de rest hoeft niet te discussiëren'. In zijn eigen lessen wenst de heer Hoessein zich te concentreren op de hoofddoelstelling van het moskeeonderwijs, namelijk het lezen en schrijven. Op de vraag naar mogelijkheden om kinderen te helpen met hun plaatsbepaling als 'moslim in Nederland', om de afstand tussen hun verschillende werelden te overbruggen, noemt Hoessein als belangrijk onderscheidend criterium of het onderwerp politiek of integratie betreft. In het eerste geval vindt hij discussie uit den boze. In het laatste geval kan het passen in de les. Zo heeft hij in het kader van integratie een les gewijd aan de Beverwijkse Bazaar. Verder stelt Hoessein nog dat belangrijke zaken individueel kunnen worden besproken, aan het begin van de les.

‘Iedereen heeft een ander verhaaltje’ (...) ‘en we hebben maar drie uurtjes’.

Zoals blijkt uit het lesprogramma (zie bijlage 1) komen bij islamitische educatie op het vierde niveau ‘plichten van jeugd in het westen’ aan de orde. Volgens leerkracht Samir komt dit thema ook ter sprake op de andere niveaus. Dit lesonderdeel behandelt de positie van Marokkaanse jongeren in de Nederlandse samenleving. Met de ‘plichten van jongeren in het westen’ wordt naar zeggen van Samir bedoeld, dat jongeren een zekere verantwoordelijkheid hebben voor het land waarin ze leven. Zij moeten een opleiding volgen om daarmee succesvol te zijn in Nederland en op deze manier bij te dragen aan de welvaart in Nederland. Op welke manier de leerkrachten deze verantwoordelijkheid stimuleren? Door de leerlingen er toe aan te zetten op het rechte pad te blijven en verder te studeren.

4.3 Pedagogiek in de moskeepraktijk

Algemene typering

Zoals al kon worden afgeleid uit het lesprogramma en de lesoverzichten in het vorige hoofdstuk, en zoals wordt onderstreept in de gesprekken met bestuur en leerkrachten, is in moskee Othman sprake van een duidelijke oriëntatie op de overdracht van kennis en vaardigheden en (morele) vorming. De lesobservaties (zie bijlage 2 voor de volledige verslagen ervan) bevestigen deze oriëntatie op de transmissie van lesstof en morele waarden.

In beide klassen treffen wij een vergelijkbare participatiestructuur aan. Dat wil zeggen dat klassikale les de boventoon voert, waarbij uitleg door de leerkracht afgewisseld wordt met verticale interacties tussen de leerkrachten en individuele leerlingen, die in grote lijnen het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon vertonen. De antwoorden van de leerlingen worden meestal geëvalueerd in termen van ja of nee, goed of niet goed. Soms vraagt de leerkracht een dergelijk oordeel aan de leerlingen, of doet het verzoek een fout van een medeleerling te ontdekken of verbeteren.

Tijdens een korter gedeelte van de les werken de leerlingen individueel aan een schrijfopdracht, terwijl de leerkracht zich

door de klas beweegt en klassikaal of individuele begeleiding geeft.

Het eenrichtingsverkeer domineert. In beide lessen is echter in de marge enige ruimte voor persoonlijke uitwisseling tussen leerkracht en individuele kinderen, terwijl vooral tijdens het onderdeel 'islamitische educatie' ruimte is voor informatieve vragen vanuit leerlingen. Bij Samir nemen enkele leerlingen tijdens de vraag-en-antwoordsequentie bij islamitische educatie de gelegenheid te baat om zelf met verhalen te komen. Samir kapt verdere communicatie hierover wel af, door te stellen dat het om mythen gaat. Verder is bij Samir sprake van een taalspelletje, galgje, waarbij er enige ruimte is voor onderling contact tussen de leerlingen.

Een meisje vertelt over een man die rookte en andere fouten maakte, toen kwam een slang en die beet die man dood! Samir reageert afwijzend 'nee, dat geloof ik niet!' Enkele andere kinderen beamen het verhaal. Samir: 'Wij lezen de Koran en wat in de krant staat, wij doen dat niet!'

Leerkracht Samir vertelt desgevraagd achteraf dat dit fantasieverhalen van kinderen zijn. Kinderen kun je niet 100% overtuigen van de fictie ervan, omdat het vaak niet alleen in de hoofden van de kinderen zit, maar ook op het internet, tv en in de krant wordt uitgedragen. Hijzelf probeert met de kinderen te praten en ze te overtuigen dat het onzin is en dat het soms gebruikt wordt om mensen te manipuleren. 'Wij zijn ook opgegroeid met de verhalen van 'mama *Ghoela*' (heks die stoute kinderen straft), maar later als je groot wordt dan zie je vanzelf in dat het onzin is.'

Het accent ligt al met al op leren volgens vooraf gestelde doelen, waarbij echter wel sprake is van afwisseling in de aanpak, soms door het inbouwen van een spelelement, en enige ontspanning in de vorm van zang.

Ook is er een onderbreking voor een pauze waarin gegeten en gedronken wordt. Enige beweging is dan mogelijk: veel kinderen gaan naar het in de moskee gevestigde winkeltje om een snack te kopen. Maar er is verder geen ruimte voor (buiten)spel en beweging. Binnen het gebouw is hiervoor geen gelegenheid en buiten evenmin. Een buitenpauze behoort niet tot de mogelijkheden, mede vanwege het belang dat de moskee hecht aan het voorkómen van overlast voor de omringende bewoners.

Steun en stimulatie

Beide leerkrachten maken hier en daar in de marge van de les een persoonlijk praatje met de kinderen. Een vriendschappelijke arm om of kloppje op de schouder ontbreekt niet. Beiden wisselen frontale uitleg af met vraag-antwoordsequenties met individuele leerlingen, met collectief voorlezen, of beurten aan individuele leerlingen om voor te lezen of te schrijven op het bord. Beiden zetten hun uitleg soms kracht bij door het uitgelegde te visualiseren, met een tekening of voorwerp, of door middel van voordoen.

Beide leerkrachten gaan in op vragen van leerlingen. Soms maken zij het de kinderen ook gemakkelijker om met vragen te komen door niet op afstand (voorin de klas) te blijven, maar door het gangpad te lopen. De leerkrachten laten kinderen zelf aan het woord over een aansprekend onderwerp als voetbal (Hoessein), of laten ze sensatieverhalen vertellen (Samir). Zij willigen verzoeken van kinderen in, bijvoorbeeld om 'please nog een liedje in het Nederlands (te) mogen zingen' of om *sura's* te mogen reciteren - of steken er in ieder geval geen stokje voor als ze dergelijke initiatieven uit eigen beweging nemen (Samir). Beide leerkrachten brengen variatie en speelse elementen aan in hun les om de aandacht van de leerlingen vast te houden. Bij de heer Hoessein vallen de stembuigingen op, het beurtelings op hogere en lagere toon praten. Daarnaast start hij een liedje als het geroezemoes in de klas toeneemt. Samir liet de kinderen met elkaar galgje spelen en reageerde in een enkel geval op spontane antwoorden.

Leerkracht Hoessein is wel veel uitgesprokener in zijn oordelen dan leerkracht Samir. De laatste houdt het veelal bij een rustig 'nee' als kinderen iets fout hebben. Hoewel Samir ook wel eens een kind complimenteert of applaudisseert voor een goede prestatie, prijst Hoessein individuele leerlingen vaker en uitbundiger, maar ook wijst hij hen ten overstaan van de klas nadrukkelijker op fouten of slecht werk:

Hoessein bespreekt het dictee van de vorige les. Hij houdt de handgeschreven teksten omhoog en zegt: 'Ik heb het nagekeken en sommigen hebben het goed gedaan en sommigen niet. Khalid, jij begint steeds beter te worden, maar jij Fatima doet het niet zo goed.' (...) 'Ilyas heeft het heel erg goed gedaan, heel goed een 9,5.... *mezjaan* (goed). Fatima, je hebt je naam niet goed geschreven, ik zei toch dat je niet goed aan het werk bent. Kijk kinderen, Farid en Abdel waren eerst zwak maar nu

worden ze steeds beter.... *hassaan* (=goed)! Jullie moeten veel oefenen met schrijven zodat je steeds beter wordt.' De kinderen kijken naar elkaars cijfers, noemen ze of tonen die trots aan hun burens.

Samir vraagt naar het huiswerk en kinderen halen hun schriften tevoorschijn. Dit gaat gepaard met enig geroezemoes. Hij vraagt een leerlinge om het huiswerk op het bord te schrijven en loopt intussen in de klas rond om hier en daar het gemaakte huiswerk na te kijken en een cijfer te geven.

Zoals de citaten illustreren, bespreekt Hoessein cijfers van leerlingen klassikaal, terwijl Samir in stilte cijfers uitdeelt aan individuele leerlingen. Bij Hoessein is dus al met al meer sprake van expliciete vergelijking tussen leerlingen, die (al dan niet bedoeld) kan leiden tot meer onderlinge competitie tussen leerlingen.

Controle

Leerlingen blijven in beide observaties goeddeels 'bij de les' en houden zich alleen tussen de bedrijven door met andere zaken bezig. 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 bij de schrijfles van Hoessein. Ook valt te zien dat een Berbertalige leerling als Amar in Hoessein's klas meer moeite heeft om de les te volgen en afgaande op de vermaningen van Hoessein onrustiger gedrag vertoont. Hoewel leeftijd (13) in dit geval ook een rol kan spelen, is een verband met de taalbarrière niet uitgesloten. 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', maken pas op de plaats en tellen 'een, twee, drie...', fronsen de wenkbrauwen, kijken en wachten met strakke blik en/of met de handen of armen over elkaar gevouwen, tikken met een voorwerp op de bank. Leerkracht Hoessein lukt het meermalen om de aandacht te focussen door een liedje in te zetten. Individuele kinderen worden terechtgevoerd door te knippen met de vingers, terwijl Samir ook soms

een beurt geeft aan de betreffende leerling. Meestal passen de leerkrachten echter vermaningen toe. Enkele voorbeelden:

Hoessein: 'Niet spelen, want daardoor let je niet op en doe je je lessen niet goed'; 'Khalid vind je het zo leuk? (...) waarom lach je me dan uit?'; 'Ben je ziek of zo? Je doet niet mee!'
Samir: 'Ga je juffrouw worden (glimlachend, tegen een kind dat naar voren loopt)?' 'Hee, heb je niks te doen?'; 'Opletten he, nee, wat deed je: spelen!'

Bij beide leerkrachten is waargenomen dat zij een enkele maal dreigen met de naam op het bord schrijven, de klas uitsturen of strafwerk, terwijl leerkracht Hoessein uiteindelijk daadwerkelijk de naam van twee leerlingen op het bord schrijft. Samenvattend komt het dus voor dat (afzonderlijke) leerlingen openlijk gecorrigeerd worden; dit gebeurt echter niet al te opvallend en op tamelijk milde wijze.

Doorgaans passen de leerkrachten in de geobserveerde lessen lichte vormen van machtsuitoefening toe, klassikaal of individueel, in de vorm van geluiden (sssssst), gebaren, vermaningen of waarschuwingen. Het gebruik van inductie, ofwel leerlingen wijzen op de gevolgen van hun gedrag of op hun verantwoordelijkheid en/of redeneren over de regels, komt minder voor. Een voorbeeld daarvan vormt het eerste citaat hierboven.

In het groepsgesprek met de leerlingen is stilgestaan bij eventuele overeenkomsten en verschillen met het basisonderwijs. Het onderwerp van controle kwam hierbij het meest uitvoerig aan de orde.

Hasiba: 'De straffen zijn hier verschillend. Daar (op de basisschool) is het anders, want daar luister je gewoon automatisch. Bijvoorbeeld als je daar straf krijgt, dan weet je wat er gaat gebeuren; je gaat uit de klas of je krijgt gewoon straf. (...) Ik vind het hier gewoon heel anders, omdat ze hier als je hier vervelend doet dan schreeuwen ze tegen je. Hier krijg je niet zo'n straf van ga maar naar een andere klas of zo maar daarzo wel.'

(...)

Nassim: 'Op de basisschool beginnen ze ook tegen je te schreeuwen hoor..'

Hasiba: 'Maar hier is het twee keer zo hard. Je kan normaal schreeuwen, maar ook schreeuwen totdat je bijna je he-

le..eh..schreeuwding uithaalt. Dat vind ik gewoon niet normaal.'

FL: 'Hoe zou je het anders willen zien?'

Hasiba: 'Gewoon, normaal, misschien strafwerk schrijven of..'

Yassin: 'Dat doen we (hier) ook...'

Hasiba: 'Ja oké, maar na drie waarschuwingen totdat ze je oren hebben uitgeschreeuwd.'

Yassin: 'Maar op de basisschool krijg je geen kans, maar hier krijg je veel kansen daarom.'

Hasiba: 'Maar kijk, als je veel kansen krijgt dan vind ik dat weer niet goed. Als je teveel kansen krijgt ga je eraan wennen en dan ga je zeggen: oh de eerste keer doet ie niks, de tweede keer doet ie niks en de derde keer ook niet maar de vierde keer wel. En dan ga je pas bij de vierde keer luisteren en dat kan ook gelijk de eerste keer.'

TP: 'Jij (Yassin) was het niet helemaal eens met Hasiba over de omgang, dat het hier zoveel strenger is'.

Yassin: 'Het is hier niet zo streng, vroeger wel maar nu niet zo. Maar het is ietsjes strenger dan de basisschool.'

Dit gespreksfragment maakt duidelijk dat er in de ogen van de leerlingen een verschil is in aanpak van kinderen die over de schreef gaan. De leerkrachten in de moskeeschool zoeken het meer in waarschuwen en schreeuwen, alvorens tot sancties over te gaan. Op de basisschool lijkt wat directer en consistentester gestraft te worden. Overigens loopt het oordeel van de kinderen hierover uiteen. Hoewel er consensus lijkt te bestaan over de bevinding dat de basisschool iets minder 'streng' is, is het ene kind meer geneigd tot relativeren van het verschil dan het andere.

Aansluiten bij de leerlingen

Een laatste type criteria heeft betrekking op de wijze waarop aangesloten wordt bij de leefwereld en behoeften van de leerlingen.

Wij hebben gezien dat van de creatie van participatiestructuren met een relatief open karakter weinig sprake is, bijvoorbeeld door het toestaan van spontane communicatie en interactie met leerkrachten en tussen leerlingen onderling. Leerkracht Samir gaat wel in op spontane antwoorden van leerlingen en laat ze tijdens islamitische educatie verhalen vertellen, maar kapt hen ook vrij snel af. Hetzelfde doet hij als een leerling tijdens de

behandeling van het begrip *zakat* (aalmoes) vraagt naar de oorzaken van armoede in Marokko.

Samir: 'Waarom is de maand (Ramadan) zo belangrijk?' Een kind antwoordt: 'Arme mensen in Marokko, gaan ze geld geven'. Waarop een ander kind vraagt: 'Meester, waarom zijn ze arm in Marokko?' S: 'Omdat ze geen werk hebben en dus geen geld.' Hij maakt een afwerend handgebaar (wil niet verder op dit onderwerp in gaan) en vraagt door over de *zakat*: 'Wat nog meer....vasten, waarom vasten? Wat is Ramadan?'

Leerkracht Samir toont zich hier trouw aan de uitspraak van leerkracht Hoessein: 'Alle vragen die bij de les horen moet je antwoord op geven, wat bijvoorbeeld hoort bij de godsdienst. Voor de rest 'hoeft niet te discussiëren'.'

Hiermee is ook duidelijk dat inhaken op (spontane) opmerkingen en uitwisselingen in de klas niet tot de prioriteiten hoort bij de lesactiviteiten in moskee Othman. Het feit dat veel geleerd moet worden in een relatief korte tijd, zoals de heer Hoessein heeft benadrukt, lijkt hier ook zeker debet aan. Zoals we in de vorige paragraaf gezien hebben, beoogt men de aansluiting van leerlingen bij de Nederlandse samenleving vooral te stimuleren door een serieuze houding aan te kweken en het belang van slagen in de maatschappij te benadrukken.

Als het gaat om aansluiten bij de leerlingen is ook aandacht voor meertaligheid op zijn plaats. Wij staan slechts kort bij dit thema stil, omdat de linguïstische invalshoek strikt genomen buiten het kader van dit onderzoek valt. Het leren van de Arabische taal staat tamelijk centraal in het curriculum, en de observaties laten zien dat er veel aandacht uitgaat naar (voor)lezen en schrijven. Zoals aangegeven is van het aanmoedigen van spontane taalproductie weinig sprake, al zeker niet tussen kinderen onderling. Dit, terwijl juist actieve taalproductie, en dan vooral in interactie met leeftijdgenoten, van cruciaal belang is bij het taal-leren (Hajer, 1996).

Los hiervan hebben wij gezien dat het Arabisch bij beide leerkrachten domineert als voertaal, bij Hoessein sterker dan bij Samir. Leerkracht Hoessein gebruikt nu en dan het Berbers als hulptaal bij kinderen die het Arabisch van huis uit niet machtig zijn en daarom moeite hebben met het volgen van de les. Leerkracht Samir gebruikt echter vaker het Nederlands. Het Nederlands is bij hem niet alleen hulptaal; in de geobserveerde les gebruikt hij beide talen meer nevenschikkend, dat wil

zeggen dat hij begripen in beide talen heen en weer vertaalt. Vooral bij het zingen van liedjes en bij het galgjespel wordt duidelijk dat Samir hiermee aansluit bij een voorkeur van de kinderen.

Een meisje, dat het woord geraden heeft en dus de beurt krijgt, vouwt haar handen 'mag (...) Nederlands?' Een ander, terug van het bord: 'Meester, Marokkaans is moeilijk!' Samir: 'Ja, je moet het toch leren? Het is niet zo moeilijk als je er veel mee oefent.' Sommige kinderen gebruiken wel Arabisch. In één zo'n geval raadt een jongen het woord meteen, waarop Samir: '(...) Arabisch is veel gemakkelijker he?' (...) Verschillende kinderen krijgen nog een beurt. De vingers gaan steeds enthousiast omhoog: 'Meester, Nederlands, meester, Nederlands!'

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 toelaat voor 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 bestuursleden en andere geïnterviewden, wordt aan de genoemde pedagogische voorwaarden op het punt van steun en controle voldaan: men stelt begripvol en vriendelijk gedrag voorop en een positieve aanpak bij correctie: slaan is verboden. Twee leden van de onderwijscommissie zijn aanwezig om toezicht te houden en op te treden als leerkrachten problemen hebben met leerlingen. Bij aanhoudende problemen worden ook de ouders bij de aanpak ingeschakeld. Men is zich bewust van het risico van overbelasting van de kinderen en tracht dit te verkleinen door ontspan-

nende activiteiten en vermindering van de lesstof. Wat betreft het helpen van kinderen om hun weg te vinden als ‘moslim in Nederland’ en om een brug te slaan tussen hun verschillende werelden, kiest men geen interactieve benadering maar eerder een moraliserende: kinderen moeten normatief ‘gewapend’ worden zodat zij op het rechte pad blijven en de maatschappij geen overlast bezorgen.

Vergelijken we de bevindingen op grond van de observaties van de lespraktijk met de gegevens uit eerder onderzoek die in hoofdstuk 2 gepresenteerd werden, dan lijkt de conclusie op zijn plaats dat er ten opzichte van vroeger veel is veranderd. Ook leerkracht Hoessein beaamt dat. In de tijd dat hij zelf de moskeelessen in Marokko bezocht was de imam heel erg streng. Als kind diende je te gehoorzamen, je moest binnen een bepaalde tijd je teksten leren en je mocht niet ‘praten’. Alleen de oudere kinderen mochten discussiëren met de imam. Nu is dat anders, althans in de stad, want de traditionele situatie is op het platteland nog steeds aan te treffen. Er is op dit punt een groot verschil tussen het platteland en de stad. Leerkracht Samir heeft geen ervaring met lessen in de moskee, noch in Marokko noch in Nederland. Wel kan hij een vergelijking maken met zijn vorige lespraktijk. Volgens hem is moskee Othman ‘moderner’, dat wil zeggen dat de moskee over meer materiaal beschikt, zoals een eigen plekje en boeken. Over lesboekjes als *Qira’a* (Arabisch) beschikt bijna elk kind en dat was in zijn andere werkkring niet het geval.

Op grond van de observaties kunnen wij vaststellen dat er geen sterk accent meer ligt op uit het hoofd leren en discipline. Ook voldoen de leerkrachten aan belangrijke pedagogische maatstaven. In de geobserveerde lessen paren zij een milde vorm van controle, waarbij hoofdzakelijk verbaal wordt opgetreden, aan steun en een zekere responsiviteit tegenover de kinderen. Wat de methoden van controle betreft, valt te constateren dat slaag niet voorkomt. Ook wordt echter weinig gebruik gemaakt van ‘inductie’, dat wil zeggen van wijzen op gemaakte afspraken, uitleg over het waarom van een verbod of vermaning of over de consequenties van gedrag voor het kind zelf of voor anderen. Hoewel de gehanteerde controlemethoden mild zijn, is in deze zin nog sprake van een meer autoritaire benadering.

Verder wordt gewerkt volgens het ‘transmissiemodel’ van instructie. Er is weinig ruimte voor open communicatie. Een ‘kringgesprek’ zoals gangbaar in het reguliere basisonderwijs

vond tijdens de geobserveerde lessen niet plaats. Ook verder werd - buiten het traditionele patroon van Stimulus-Respons-Evaluatie - weinig uitwisseling tussen leerkrachten en leerlingen onderling waargenomen.

Zoals al op grond van het programma en overzicht van de materialen viel te concluderen, evenals op grond van de pedagogische uitgangspunten die de bestuursleden en leerkrachten hanteren, geldt voor de geobserveerde praktijk dat er geen connectie wordt gemaakt met het leven buiten de moskeemuren, behalve dan in normerende zin. Ten slotte zij opgemerkt dat leerlingen soms openlijk, ten overstaan van hun klasgenoten, op hun fouten en cijfers wordt gewezen, wat voor de minder presterenden moeilijk kan zijn en bovendien een competitieve sfeer in de hand kan werken.

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. Bovendien laten de gegevens een duidelijke modernisering zien ten opzichte van het vroegere Koranonderwijs.

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 Othman voordoen in de relatie met ouders en met de wijdere omgeving.

5.1 Relatie met de ouders

Leerkracht Samir stelt dat sommige ouders weinig aandacht besteden aan hun kinderen, 'maar dat is niet alleen op de moskee, ook op de Nederlandse school heb je die ouders'. Over het algemeen is hij echter tevreden over de relatie met de ouders (vaders) van de kinderen. Er zijn er veel die bijna wekelijks naar de voortgang van hun kind vragen. Hij heeft het met hen over de lessen en het gedrag. Ouders verwachten van hun kinderen dat ze Arabisch leren, maar daarnaast ook *tarbiya* (=opvoeding). In het contact met de ouders komen opvoedingskwesties niet ter sprake; Samir zegt desgevraagd daartoe ook nooit initiatief te hebben genomen.

Leerkracht Hoessein heeft de ouders om reacties gevraagd op de door hem opgestelde huisregels, maar die bleven uit. Hoessein kent de ouders al lang, 'maar Marokkanen discussiëren niet zo veel'. Het systeem werkt op basis van vertrouwen. Dit is anders

dan op de bao, waar elke drie maanden bijeenkomsten voor ouders zijn.

In het groepsgesprek met vaders vielen overeenkomstige geluiden te horen.

Vader 3: 'Er is wekelijks contact voor uitwisseling van ervaringen, en het hoeft niet op afspraak zoals bij de basisschool.'

Vader 8: 'Iedere ouder wil van kind weten hoe het gaat en als problemen zijn oplossen.' Vader 3: 'De leerkrachten horen bij deze gemeenschap... Als iets niet goed is met een kind ziet hij zijn vader, dan komt het vanzelf aan de orde.'

Andere vaders uiten zich instemmend: het informele contact met de mensen van de moskee is frequenter en gemakkelijker dan op de basisschool, waar het maar eens per drie maanden plaatsvindt, binnen een afgemeten hoeveelheid tijd (bijvoorbeeld het tienminutengesprek).

TP: 'En hoe verloopt het contact met de moeders, want zij zijn toch vaak het nauwst betrokken bij de kinderen?'

Vader 8: 'Als vader leeft is hij verantwoordelijk, anders moeder of oudere broer.'

Uit het gesprek dat hierna volgt, blijkt dat moeders er uiteraard wel van weten hoe het op de moskeeles gaat, want 'alles stroomt door', aldus een van de vaders breed lachend.

Volgens de bestuursleden is het contact met de ouders (lees: vaders) vrij goed. Het bestuur wil voor de toekomst echter wel werken aan een nauwere samenwerking om de ouderparticipatie bij de ontwikkeling van hun kinderen te verhogen. Op dit moment worden de ouders ingeschakeld bij afwezigheid van kinderen en als zich (gedrags-) problemen voordoen met een leerling in de klas. Verder wordt de ouders niet actief naar hun zienswijzen gevraagd, maar zijn ze wel uitgenodigd om zaken bij de onderwijscommissie in te brengen als daartoe behoefte is. Tot nu toe zijn er twee of drie opmerkingen van ouders binnengekomen.

Samengevat ligt, volgens de uitspraken van onze verschillende informanten, in de relatie met ouders een sterk accent op het informele contact bij het brengen en halen van de kinderen of op andere momenten van ontmoeting in de moskee. In deze individuele contacten komt vooral de voortgang die kinderen maken aan de orde, terwijl indien nodig ook het gedrag van kinderen of problemen daarmee ter sprake komen. Uitwisseling op meer collectief niveau, waarbij ook pedagogische zienswij-

zen ter sprake komen, vindt niet plaats. Wel zijn er, zoals blijkt uit de uitspraken van het bestuur, voornemens om meer aandacht te besteden aan ouderparticipatie. Ook uit de huisregels komt dit naar voren. Naast 'ouders moeten geïnformeerd worden als kinderen te laat komen' prijken er twee regels op de lijst die op een formalisering van oudercontacten duiden: 'ouders dienen naar school te komen als zij hier een uitnodiging voor krijgen' en 'er moeten voor ouders besprekingen worden georganiseerd zodat zij ingelicht kunnen worden over het onderwijs dat gegeven wordt'.

5.2 Relatie met instellingen in de omgeving

Medio 2004 is een werkgroep in het leven geroepen die tot doel heeft om samenwerking en wederzijdse ondersteuning te bewerkstelligen tussen de moskee en andere instellingen die bij de leerlingen van de moskee betrokken zijn. Aan de werkgroep, die eens in de zes weken overleg voert, nemen deel: de vertegenwoordigers van een aantal basisscholen, (school)maatschappelijk werkers van Stichting DOCK, de schoolarts en de sociaal verpleegkundige van de GGD, de wijkagent, een vertegenwoordiger van de deelgemeenteraad, het moskeebestuur, een vertegenwoordiger van de leerkrachten Arabisch en van Stichting Platform Islamitische Organisaties Rotterdam (SPIOR).

Elk lid van de werkgroep biedt weer aansluiting op andere netwerken, waardoor bijvoorbeeld problemen met kinderen of problemen op organisatorisch vlak adequaat kunnen worden aangepakt. Zo is er een link met het lokale zorgnetwerk, het schoolnetwerk en met de deelgemeente. Hoewel onderlinge samenwerking en steun het hoofddoel is, vervult de werkgroep dus ook een belangrijke brugfunctie.

De werkgroep heeft al een aantal resultaten geboekt. Een voorbeeld is het ontstaan van de onderwijscommissie binnen de moskee. Verder is er een meldpunt voor klachten gekomen (twee contactpersonen binnen de moskee). Binnenkomende klachten worden intern besproken, en vervolgens wordt bezien hoe ze kunnen worden opgelost. Voorts is een inventarisatielijst tot stand gekomen. Deze lijst bevat gegevens van de leerlingen die de moskeelessen bezoeken, onder andere op welke basisschool zij zitten. Hiermee kunnen moskee en basisscholen

beter samenwerken om eventuele problemen met leerlingen op te lossen. 'Als een leerling zich in de moskeeles misdragen heeft, kan ik hem/haar daarop aanspreken', aldus een directeur bao tijdens het gesprek met de werkgroep dat voor het onderzoek werd gevoerd. Alle aanwezige leden van het netwerk ervaren het overleg als zeer positief. 'Zo'n overlegsituatie op basis van respect is heel constructief.'

De uitwisseling tussen de moskee en de basisscholen vormt een cruciaal aandachtspunt binnen de werkgroep. 'Er moet contact zijn tussen de Nederlandse school (basisschool) van de leerlingen en de moskee', zo luidt dan ook een van de huisregels. 'Basisscholen in Nederland hebben', aldus de eerder geciteerde directeur bao, 'in het algemeen een pedagogische omslag gemaakt, en de moskee is nog niet zover. Culturen verschillen nu eenmaal en dus ook de manier waarop er beloofd en gestraft wordt.' Het netwerk wil de kloof tussen culturen slechten, 'we moeten vanuit het kind redeneren'. Verbetering van het pedagogische klimaat in de moskee staat volgens de vertegenwoordiger van het opbouwwerk voorop, en het belangrijkste middel daartoe is verbeteren van de samenwerking tussen de moskee en de scholen, toegespitst op het ontwikkelen van 'een gezamenlijk pedagogisch klimaat'. De verwachting is dat het verbeteren van de samenwerking ook zal leiden tot het verhogen van de ouderparticipatie in het reguliere onderwijs. De moskee geniet immers het vertrouwen van de ouders en heeft een groot bereik onder hen.

5.3 Samenvatting

Hoewel de moskee, net als het reguliere onderwijs, volgens onze gesprekspartners te maken heeft met ouders die weinig betrokken zijn, is de relatie met de ouders (vaders) van de kinderen over het algemeen goed. Met velen is bijna wekelijks contact over de voortgang en het gedrag van hun kind. De vaders in het groepsgesprek prefereren de ruime mogelijkheden van informeel contact boven de afsprakencultuur en naar tijd afgemeten contacten in het basisonderwijs. Een meer structurele ouderbetrokkenheid en uitwisseling op meer collectief niveau, waarbij ook pedagogische zienswijzen ter sprake komen, vindt niet plaats. Wel zijn er, zoals blijkt uit de uitspraken van

het bestuur, voornemens om meer aandacht te besteden aan voorlichting aan ouders en ouderparticipatie.

Medio 2004 is een werkgroep in het leven geroepen om samenwerking en wederzijdse ondersteuning tussen de moskee en basisonderwijs, wijkpolitie, welzijnswerk en GGD te realiseren. De moskee vormt zo een onderdeel van belangrijke ketens waar elk van de leden van de werkgroep bij is aangesloten. De werkgroep heeft al een aantal resultaten geboekt, zoals de oprichting van de onderwijscommissie binnen de moskee en van een meldpunt voor klachten en een inventarisatie van leerlinggegevens, die uitwisseling bij problemen vergemakkelijkt. De uitwisseling tussen de moskee en de basisscholen met het oog op verbetering van het pedagogische klimaat voor de leerlingen vormt een cruciaal aandachtspunt binnen de werkgroep.

6 Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie

Moskee Othman heeft in het najaar van 2005 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 Othman zich wat de lesactiviteiten betreft toe op overdracht van de Arabische taal, cultuurbehoud en religieuze vorming. Het oog is daarbij eerder gericht op de banden met Marokko en de eigen (religieuze) gemeenschap, dan op de connectie met de Nederlandse samenleving, vanuit de gedachte dat kinderen een basis nodig hebben om de brug te kunnen slaan. In één opzicht wordt wel duidelijk aansluiting beoogd. En wel door kinderen te leiden op 'de rechte weg' en te doordringen van respect en fatsoen en door overlast van hun kant te voorkomen (met deze opvatting over *bridging* staat moskee Othman overigens niet alleen, zie ook Driessen & Van der Werf, 2004).

De doelen van moskee Othman vinden wij weerspiegeld in het programma, de materialen, de pedagogische uitgangspunten en de geobserveerde praktijk. Wat dit betreft is sprake van duidelijke consistentie. De teksten in de uit Marokko en Nederland afkomstige lesboekjes zijn deels in Marokko gesitueerd en deels gaat het om neutrale situaties. Nergens wordt expliciet aan de Nederlandse context gerefereerd. Wel treffen we enige tegenstrijdige (impliciete) boodschappen aan in de illustraties, vooral waar het gaat om uitbundig versus ingetogen gedrag van meisjes in het publieke domein. Het onderzoek laat echter niet toe hierover conclusies te trekken, omdat onbekend is welke selectie de leerkrachten uit het materiaal maken, met welke uitleg zij het omgeven en hoe zij op eventuele reacties van de kinderen inspelen.

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. Zo is er nagedacht over het verminderen van de lesstof en worden liedjes en speelse lesmethoden ingezet om de kinderen tegemoet te komen. Van de eenzijdige gerichtheid op het uit het hoofd leren van kennis en van de harde discipline in de traditionele schooltjes, is in moskee Othman weinig meer te bespeuren. Afgaande op de gesprekken met bestuurders en onderwijsgevendenden en op de nieuwe huisregels staat men een 'positieve' 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 weinig 'inductie' - die een leerzaam effect kan hebben -, worden kinderen soms wat hard (verbaal) met hun slechte prestaties geconfronteerd, is er weinig open interactie met de kinderen en wordt hoegenaamd geen aandacht besteed aan andere vormen van overbrugging met de buitenwereld dan door middel van moraliseren.

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 het bestuur en de onderwijscommissie op het standpunt dat dit van groot belang is.

In de relatie met ouders ligt een sterk accent op het informele contact, waarbij vooral de voortgang van kinderen en eventuele gedrag(sproblemen) ter sprake komen. Uitwisseling op meer collectief niveau, inclusief bijvoorbeeld het bespreken van pedagogische zienswijzen, vindt niet plaats. Wel zijn er voornemens om meer aandacht te besteden aan ouderparticipatie en -voorlichting. Ook in ander opzicht wordt gewerkt aan het versterken van de connectie met de buitenwereld. De moskee maakt deel uit van een werkgroep waarin ook andere instellingen in de buurt vertegenwoordigd zijn. Samenwerking is het doel, en in het bijzonder verbetering van de relatie tussen basisscholen en de moskee met het oog op het ontwikkelen van 'een gezamenlijk pedagogisch klimaat'.

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 knelpunten en wensen liggen op uiteenlopend vlak en betreffen materiële voorzieningen, pedagogische kwesties, deskundigheidsbevordering en ondersteuning van ouders.

Wat betreft de *materiële voorzieningen* gaat het in de eerste plaats om gebrek aan geschikt lesmateriaal. De borden zijn 'ouderwets' en aan alles is tekort: (werk)boeken, pennen, krijtjes en boeken. Het aanwezige lesmateriaal vormt een belemmering voor een kwalitatief goed aanbod, voornamelijk omdat het nogal gedateerd is. Er is wel geschikt lesmateriaal in Nederland voorhanden, maar het ontbreekt de moskee aan de middelen om dit aan te schaffen. Om dezelfde reden ziet het bestuur geen kans om in de klaslokalen een 'schoolse sfeer' te creëren door meer illustraties op te hangen en de muren van leuke kleuren te voorzien. De lesactiviteiten draaien op de contributie die de ouders jaarlijks betalen en dat geeft onvoldoende speelruimte.

Van verschillende kanten wordt de behoefte geuit aan *uitbreiding van de activiteiten*. De heer Hoessein zou bijvoorbeeld graag video's willen vertonen om zijn lessen te ondersteunen en

meer variatie aan te kunnen brengen. Een film als *'Risala'* (het verhaal van de profeet Mohammed) zou heel goed passen bij het onderdeel islamitische educatie ('de kinderen kunnen het dan ook zien en voelen'), maar er is geen televisie aanwezig. In het gesprek met vaders werd de behoefte aan computers en internet geuit. Het bestuur is ook voorstander van meer buitenschoolse activiteiten, zoals schoolreisjes of museumbezoek. De vaders ondersteunen dit punt: dergelijke activiteiten zouden zij toejuichen omdat zij een motiverende uitwerking hebben op de kinderen.

De *beschikbare ruimte* kent eveneens beperkingen. De klaslokalen zijn klein. De heer Hoessein zou kleinere groepen willen formeren van hooguit achttien à negentien leerlingen. Dit ook om de kinderen in groepjes te kunnen laten werken en meer individuele aandacht te kunnen geven. Extra ruimte zou gewenst zijn voor kinderen die moe zijn en even wat anders willen doen. De *informatievoorziening aan ouders* vraagt volgens het bestuur eveneens verbetering. Daarbij zou men ook tegemoet willen komen aan de behoefte van ouders aan voorlichting over de algemene schoolse ontwikkeling van kinderen. Hiertoe zou de moskee bijvoorbeeld voorlichtingsbijeenkomsten voor de ouders kunnen organiseren.

Een ander type knelpunten ervaart men op het *pedagogische vlak*, vooral dat van controle. Volgens de bestuursleden is er verschil tussen kinderen van vroeger en nu. Vroeger accepteerden kinderen meer en nu zijn ze veel mondiger en durven ook eerder vragen te stellen. Nu zijn kinderen meer vrij, en dat mag ook, 'maar binnen grenzen'. De leraar werd vroeger beschouwd als een autoriteit aan wie je je moest conformeren, maar nu is de omgang veel losser. Leerkracht Samir ervaart de brutaliteit van sommige kinderen als lastige kant van de lespraktijk. Als je zegt dat ze stil moeten zijn dan doen ze dat niet. Samir: 'Ze schamen zich niet en soms zijn de ouders ook niet aanspreekbaar.'

Het bestuur uit de behoefte aan deskundigheidsbevordering op het pedagogische vlak. Er zou ruimte moeten komen voor onderlinge uitwisseling en intervisie tussen leerkrachten en moskeeën en voor andere mogelijkheden om de didactische kwaliteit in de les te verbeteren. Men zou hiertoe graag ook de samenwerking met de omringende basisscholen versterken. Uitgaande van de eerder geformuleerde pedagogische criteria zou bij de pedagogische vernieuwing niet alleen de aandacht moeten uitgaan naar uitbreiding van technieken van controle,

maar ook naar vermijden van openlijke vergelijking en confrontatie van kinderen met (slechte) prestaties, evenals het stimuleren van open interacties tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling over actuele voor hen levende onderwerpen, en naar andere vormen van overbrugging met de buitenwereld dan door alleen moraliseren.

6.3 Aanbevelingen

In het gesprek met de leden van de werkgroep, waarin naast de moskee verschillende instellingen in de omgeving zitting hebben, zijn mogelijke aanknopingspunten voor verbetering van de (pedagogische) kwaliteit van de moskeelessen de revue gepasseerd. Aangevuld met de aanbevelingen die in de voorgaande paragraaf geïmpliceerd zijn ziet het lijstje er als volgt uit:

- *Samenwerking en uitwisseling met basisscholen*

De samenwerking tussen de moskee en basisschool zou kunnen uitmonden in uitwisseling van leraren om van elkaars methodieken te leren.⁶

Naast uitwisseling van deskundigheid zou ook openstelling van de ruimte/faciliteiten van basisscholen een idee kunnen zijn om de samenwerking te bevorderen. Hiermee zou ook in belangrijke mate het probleem zijn opgelost van het verschil in materiële voorzieningen tussen de moskee en de basisschool. Uiteraard vergt het delen van voorzieningen nogal wat van de basisschool, en zouden duidelijke afspraken gemaakt moeten worden over het gebruik van de ruimte en materialen en het toezicht daarop. Het verhogen van de ouderbetrokkenheid 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 ervaring en knowhow waaraan (ook bij de ouders) behoefte is. Door samenwerking kan het mes dus aan twee kanten snijden.

⁶ Vanwege voortgaande samenwerking én om de werelden van kinderen dichter bij elkaar te brengen, zou het eveneens goed zijn als ook andere professionals dan leerkrachten, bijvoorbeeld de wijkagent, de moskee(lessen) incidenteel bezoeken.

- *Deskundigheidsbevordering*

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

- *Verbetering van het lesmateriaal*

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 voor de Arabische taal is eveneens nodig. Deze programmatische vernieuwing zou moeten plaatsvinden in een gezamenlijke inspanning met andere islamitische organisaties, waaronder SPIOR.

- *Buitenschoolse activiteiten*

Er zouden meer mogelijkheden moeten komen voor buitenschoolse activiteiten, zoals museumbezoek en sport. Naast educatieve of ontspannende doelen kan dit ook het verbinden van de verschillende werelden waarin het kind leeft tot doel hebben.

- *Onderzoek*

Verbreding van dit onderzoek naar andere moskeën en andere steden is van belang.

Daarnaast is voor de pedagogische innovatie nadere studie wenselijk van (inter)nationale goede praktijken van educatie voor moslimkinderen.

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. Naast de Othman moskee waren dit de Al Wahda moskee, eveneens Marokkaans, en de Turkse Ayasofya moskee. 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 resultaten .

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 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 uitgesproken 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 wijdere 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 bijeengaren. 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 bijhorende materialen. Het nevensdoel 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.

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 beginnende 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.

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.

Leeman, Y., & Pels, T. (in press). Citizenship Education in the Dutch Multi-Ethnic Context. *European Education*.

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(8)*, 284-286.

Pels, T. (1987b). Het Marokkaanse onderwijs in Nederland. *Samenwijs, 7(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.

Tauhidi, 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.

Bijlage I Lesprogramma van moskee Othman

Niveau 1

Periode	Quraan	Islamitische educatie	Arabische taal
1 ^e trimester	Sura al-Faatihah	-De islamitische zuilen	-Alfabet
	Sura an-Naas	-Betekenis islam	-Klanken
	Sura al-Falaq	-Geloofsbelijdenis	
	Sura al-Iglaas	-Ethiek/Normen en waarden	
2 ^e trimester	Sura al-Masad	-De islamitische zuilen	-Lettercombinaties maken
	Sura an-Nasr	-Het gebed	
	Sura al-Kaafiroen	-Het vasten	-Herkennen van letters in een zin
	Sura al-Kawthar	-Ethiek/Normen en waarden	
3 ^e trimester	Sura al-Ma'oen	-Leven van de profeten	-Technisch lezen
	Sura Quraysj		
	Sura al-Fiel		
	Sura al-Humazah		

*Daarnaast dienen er twee liedjes per trimester gezongen te worden. Op niveau 1 komen dus in totaal zes liedjes aan bod.

Niveau 2

Periode	Quraan	Islamitische educatie	Arabische taal
1 ^e trimester	Sura al-Fiel Sura al-Humazah Sura al-Asr	-Herhaling en verdieping niveau 1	-Herhaling stof niveau 1
2 ^e trimester	Sura at-Takaathur Sura al-Qaari'ah Sura al-Adiejat	-idem	-Eenvoudige zinnen maken -Mannelijke en vrouwelijke vervoeging
3 ^e trimester	Sura al-Zoelzila Sura al-Bajna(?) Sura al-Qadr	-idem	-Vrouwelijke verwijs- woorden -Zinsontleding

Niveau 3

Periode	Quraan	Islamitische educatie	Arabische taal
1 ^e trimester	Rest van 1 ^e hizb*	-Het gebed	-Herhaling niveau 2 trim. 3 -Woordelijke en bijwoordelijke bepaling
2 ^e trimester	idem	-De 6 grondslagen van het geloof	-Werkwoordelijke gezegde -Naamwoordelijke en werkwoordelijke zinnen
3 ^e trimester	idem	-idem	-Verdieping stof tweede trimester

*de Quraan bestaat uit 60 hizb en elke hizb bevat een select aantal *sura's*.

Niveau 4

Periode	Quraan	Islamitische educatie	Arabische taal
1 ^e trimester	-2e hizb	-Hygiene regels rondom rituele wassing -Het kiezen van de vrienden- groep (socialisatie)	-Zinsdelen naam- woordelijke zinnen
2 ^e trimester	idem	-Janaba (reinigingsvoorschriften bij ervaring van seksueel genot) -Zorg voor ouders -Kennisvergaring	-Werkwoordelijke gezegden
3e trimester	idem	-Ethiek -Plichten van jeugd in het Westen	-Herhaling

Bijlage II Twee lesobservaties in moskee Othman

**Observatie les zondag 16 oktober 2005,
10.00u. - 13.00u.**

In het lokaal van leerkracht Samir staan de tafels in twee rijen van drie opgesteld. Verder is er geen meubilair. Aan de wanden hangen ingelijste posters met in Marokko gesitueerde voorstellingen, met in de marge voorwerpen die daarin voorkomen en de bijhorende woorden. Een zo'n voorstelling toont een vrouw die in de huiskamer aan het stofzuigen is, waarbij plaatjes van een tapijt en stofzuiger, met het bijhorende Arabische woord.

Andere voorbeelden: Een kind dat de straat wil oversteken, met plaatjes van een stoplicht en een zebrapad en het Arabische woord daarvoor. Onder deze platen hangen ook zelfgemaakte tekeningen met het opschrift 'Allah is groot'. Verder zijn de muren kaal.

De klas van Samir is van niveau 2 en telt 25 leerlingen, 8 jongens en 17 meisjes (waarvan er 6 een hoofddoek dragen). De meisjes en jongens zitten grotendeels apart van elkaar. Twee jongens zitten in een rij met meisjes. De leeftijd varieert van 6 tot 12. Het Arabisch is als voertaal dominant, maar Samir wisselt het wel af met Nederlands. Ook besteedt hij in de taalles aandacht aan beide talen, waarbij echter opnieuw het meest aan het Arabisch.

10.10u. Leraar Samir, die eerder al de taalboeken heeft uitgedeeld, telt 1, 2, 3..... en wacht. Terwijl het al vrij rustig was, wordt het nu stil in de klas. Samir attendeert een leerling er op dat hij z'n pet nog op heeft en de jongen zet hem af. Vervolgens begint Samir met de taalles en leest de zin 'Karim zit tussen de citroenbomen' luid op. Dan vraagt hij in het Nederlands en Arabisch aan de klas wat *jazlizo* (hij zit) betekent, waarop enkele vingers de lucht in gaan. Samir wijst iemand aan en de leerlinge geeft het juiste antwoord, waarop hij haar een compliment geeft. Zo worden de verschillende woorden in de zin behandeld. Tussendoor knipt Samir een keer met zijn vingers om de aandacht van een kind te trekken. Vervolgens mogen een aantal leerlingen om de beurt het zinnetje voorlezen. Als een kind het goed doet zegt Samir bijvoorbeeld 'goed', 'prima', 'goed zo'. Als een kind een fout maakt corrigeert Samir rustig/vriendelijk (b.v. 'neenee'), wijst soms een van de kinderen met opgestoken vingers aan om te verbeteren, en ook laat hij wel eens de hele klas het woord goed herhalen. Af en toe vraagt hij bij fouten ook aan de andere leerlingen welke fout gemaakt is. Dan gaan de vingers weer omhoog en wijst Samir een kind aan.

Zo worden enkele zinnen doorgenomen. Tussen de leesbeurten in behandelt Samir ook letters. Zo vraagt hij 'wie weet wat dat (wijst *el lam* - de 'l' - aan) voor letter is?' De vingers gaan weer omhoog en één van de kinderen krijgt een beurt. Samir laat alle kinderen de letter hardop herhalen. Samir: 'wie kan deze letter schrijven'. Weer gaan de vingers omhoog en krijgt een kind de beurt. Zo wordt ook het verschil tussen 'ha' en 'ga' behandeld en mag een kind de letter 's' in het Arabisch op het bord schrijven.

10.20u. een meisje moet de zinnen nog eens lezen. (Een laatkomer komt binnen. Samir zegt hem dat hij naar 'meester Hicham' moet gaan). Samir corrigeert haar bij een bepaalde uitspraak. Als zij klaar is gaan de vingers weer omhoog. Mohammed (zittend voor de jongen van de pet, die overigens al voor de 2^e keer afgegaan is en later zonder woorden door Samir tijdelijk in 'beslag' wordt genomen) krijgt de beurt en zegt de zinnen op. Samir: 'goed zo, Mohammed, goed gelezen'. Af en toe vraagt Samir naar de betekenis van een woord. Ook schrijft hij af en toe een woord in het Nederlands op, bijvoorbeeld 'hand', vraagt naar de betekenis, en schrijft het op in het Arabisch. Omgekeerd schrijft hij woorden op in het Arabisch,

spreekt ze uit, vraagt naar de betekenis, en naar de Nederlandse vertaling.

Wanneer een leerling (ongevraagd) de beurt krijgt om te lezen, aarzelt ze en zegt zacht dat ze het nog niet kan. De leerling volgt namelijk nog niet zo lang lessen in de moskee. Samir probeert haar gerust te stellen door haar aan te moedigen; 'wees maar niet bang, gewoon rustig lezen'. Het kind gaat uiteindelijk toch voorlezen. De leraar geeft haar een compliment door zich tot de klas te richten en te zeggen dat ondanks het feit dat ze nieuw is ze het heel goed heeft gedaan. Een ander meisje zegt: 'Maar meester, ze heeft *'baina?'* fout gezegd'. Samir laat het meisje dit herhalen en vervolgt dat het eerste meisje het 'toch goed' heeft gedaan. Na nog enkele beurten vraagt S 'kan iedereen het lezen?' 'Ja' klinkt het uit de klas. S: 'iemand nog vragen?'

10.30u. Als reactie uitblijft schrijft Samir dezelfde zin weer op het bord. Nu vraagt Samir de kinderen waar bepaalde lettertekens staan: 'wie kan de ... omcirkelen?' Hij geeft de beurt aan een meisje vooraan, maar die durft niet. De leraar probeert haar nog over te halen, maar als dit niet helpt krijgt iemand anders de beurt. Vervolgens vraagt Samir hoe het teken heet. Een kind geeft antwoord, maar dat is kennelijk fout, want Samir zegt (glimlachend) 'nee, het is wat anders'. Samir stelt een nieuwe vraag. 'Meester, meester' roepen enkele kinderen. Het is intussen wat roezemoeziger geworden. Samir zegt '*safi*, stil'. Hij noemt weer een teken en vraagt wie het kan omcirkelen. De eerste leerling krijgt weer de beurt en weet het juiste deel te omcirkelen. Samir roept 'JAAA' en applaudisseert, waarop de hele klas ook voor haar klapt.

De meeste kinderen zitten er (nog steeds) wakker en aandachtig bij. Een enkeling gaapt, hangt even op de armen. De jongetjes op de achterste rij rommelen/praten af en toe onderling, maar niet al te opvallend.

10.40u. Samir vraagt naar het huiswerk en kinderen halen hun schriften tevoorschijn. Dit gaat gepaard met enige geroezemoes. De leraar vraagt een leerlinge om het huiswerk op het bord te schrijven en loopt intussen in de klas rond om hier en daar het gemaakte huiswerk na te kijken en een cijfer te geven. Samir: 'Wie heeft een ander voorbeeld?' Een meisje zegt '*mijakun?*' en mag dat op het bord schrijven. Samir: 'Prima, ga maar weer zitten'. Samir: vervolgt: '*Mirnamide*, wat betekent dat?' Een kind antwoordt 'glas'. Samir schrijft het (Arabisch) op het bord. Omcirkelt de laatste tekens van het woord en vraagt

wat die betekenen. Samir schrijft daarna lettergroepen op, vraagt 'is dat goed?', 'waarom is dat goed?' Daarna vraagt hij 'wie schrijft 'ha', 'hi' 'he' op?' En vervolgens: '*sjnu blarbyia*? (wie kan dit in het Arabisch opschrijven?)'. Steeds gaan er vingers omhoog, maar met name de meisjes op de voorste rijen antwoorden nu ook wel spontaan en Samir reageert ook op hen. De jongens links achter fluisteren intussen met elkaar. Samir: SSSST!

Om 10.50u. gaat Samir over op voorzetsels. Hij legt nog even uit dat er verschil in uitspraak is tussen het Arabisch en Marokkaans, waardoor de woordjes net iets anders kunnen klinken. Vervolgens houdt hij twee schriften naast elkaar omhoog, of een potlood voor of achter een schrift en vraagt de kinderen het betreffende voorzetsel te noemen. Hij herhaalt dat in het Nederlands en Arabisch en behandelt zo naast, voor, achter etc. Schrijft de woorden op in beide talen en herhaalt de uitspraak van de Arabische termen. Kinderen rommelen intussen in hun tassen, pakken schriften. Als het weer wat rumoeriger wordt in de klas zorgt de leraar er opnieuw met 'ssst' voor dat het weer rustig wordt. In het geval dat niet lukt heeft hij ook nog de methode waarbij hij tot 3 telt en het daarna altijd stil is. In dezelfde stilte geeft de leraar opdracht om de tekst op het bord in het schrift over te nemen en dit is tegelijkertijd ook huiswerk voor de volgende keer. Voorin klaagt een leerling over een ander kind achter haar, waarop de leraar reageert met een strakke blik. Terwijl de kinderen schrijven komt Samir even met ons praten. Ook loopt hij af en toe door de klas, buigt zich voorover naar een kind, praat, glimlacht, corrigeert en complimenteert hen individueel. Hij gaat ook naar kinderen toe die hulp vragen: 'meester'. Een meisje loopt naar voren. Samir: 'Ga je jufvrouw worden (glimlachend)?' Het geroezemoes in de jongenshoek neemt weer toe. Samir: 'SSSST, hee!' Twee meisjes links zingen zachtjes een lied, kijken lachend om. De jongens rommelen ook weer, waarop Samir opnieuw: 'sssssst!'

11.00u. Samir staat weer achteraan bij ons. Kinderen beginnen om te kijken. Geroezemoes. S: ssssst. Vingers gaan omhoog 'ik ben klaar'. Meer kinderen beginnen (zacht) met elkaar te praten. Samir vraagt wie klaar is en wie niet. Hij loopt naar voren. SSSSSSST. Roept de kinderen tot de orde. Het wordt wat stiller. Samir loopt rond, SSSSSST-end en kijkt intussen het schrijfwerk her en der na. SSSSSSST, HEE (herhaald) tegen de jongens links achter. Tegen '(de grootste): 'Hee, ben je klaar,

heb je niks te doen?’ ‘Mohammed, draai je om!’ Maar de toon blijft geduldig.

11.10u. Nadat vrijwel iedereen klaar is met overschrijven loopt Samir naar voren, zegt een paar maal SSSSST, safi, en veegt het bord schoon. Het is inmiddels weer redelijk stil. Samir vraagt: ‘wie kent...(liedje?)?’ een van de meisjes roept ‘ik, ik’ en ze begint ‘*insan, insan*’, hard trommelend op tafel. Samir zegt gauw ‘nee, nee’. Hij vraagt de klas welk liedje ze willen zingen en besloten wordt om te beginnen met het Ramadan liedje. De meeste kinderen zingen uit volle borst en met kennelijk plezier mee. Samir loopt rond en wijst naar een groepje meisjes ‘daar hoor ik niks’. Na dit liedje zingt het eerste meisje, met enkele anderen, weer een liedje (het kippeliiedje) met een schel ‘kiki’ geluid er in. Samir kapt dit vrij snel af, waarna een liedje volgt dat ‘ik ben een mens’ heet en gaat over lichaamsdelen. Na afloop vraagt Samir naar de betekenis van een paar woorden in het liedje: wat betekent ‘*ana insan*’, ‘*liyadami*’? enz. Daarna vraagt een leerling of ze ‘please nog een liedje in het Nederlands mogen zingen?’ Samir stemt in.

11.15u. Na het zingen is er nog voor de pauze tijd voor galgje. Een kind zet een aantal streepjes op het bord die elk voor een letter staan. De andere kinderen moeten letters noemen/het hele woord raden, op straffe van een stuk aan de galg als het fout is. Wie het woord raadt mag de volgende beurt. Samir geeft duidelijk de voorkeur aan Arabisch, maar veel kinderen denken er anders over. Het meisje dat zich ook al manifesteerde bij het zingen vouwt haar handen ‘mag (...) Nederlands?’ Een ander, terug van het bord: ‘meester, Marokkaans is moeilijk!’ Samir: ‘ja, je moet het toch leren? Het is niet zo moeilijk als je er veel mee oefent’. Sommige kinderen gebruiken wel Arabisch. In één zo’n geval raadt een jongen het woord meteen, waarop Samir: ‘(...) Arabisch is veel gemakkelijker he?’ Ondertussen loopt de leraar naar de nieuwe leerling en merkt op dat ze één van de gezongen liedjes fonetisch heeft proberen te schrijven. Hij vraagt haar of ze het liedje nog niet kent en maakt het liedje voor haar af, zodat ze er thuis mee kan oefenen. Het geroezemoes neemt weer toe. Samir zegt verschillende keren, en met toenemende stemverheffing ‘SSSSSSST’. Dit patroon herhaalt zich nog enkel malen. Enkele jongens willen naar de wc en Samir zegt dat het bijna pauze is. Dat herhaalt hij nog eens, ‘bijna pauze he, 5 minuten dan pauze’. Verschillende kinderen krijgen nog een beurt. De vingers gaan steeds enthousiast omhoog: ‘meester, Nederlands, meester, Nederlands!’ Het

geroezemoes neemt weer toe. Samir herhaalt een paar keer SSSSSSTT, klopt op tafel, SSSSSST. Tegen de grote jongen achter: 'Hee, pet af.... of wil je strafwerk?' Inmiddels is een jongetje aan de beurt en bedenkt een Nederlands woord dat de klas niet kan raden. Als de klas 'hangt' schrijft het jongetje het woord op het bord : 'schaappot'. Dit leidt tot grote hilariteit; vooral links achter in de jongenshoek wordt luid gelachen. De leraar roept dat het stil moet zijn en telt tot 3. Omdat er nog door wordt gelachen zegt Samir 'SSST' en wijst de jongens terecht. Als ook dat niet helpt loopt Samir naar ze toe: 'ga eten'.

Het is **11.30u.** en de kinderen mogen pauze houden en de meegebrachte of in het winkeltje gekochte snacks (veelal chips, koek of snoep) eten. Samir is soms even weg, zit ook een tijdje bij de jongens links achter en maakt een praatje met ze. Samir is weer even weg en als hij terug komt 'SSSST'. Ook nu wordt kennelijk rustig gedrag verwacht. Een van de meisjes loopt naar Samir toe en zegt iets tegen hem. Hij slaat een arm om haar heen.

Om **12.00u.** gaat Samir over tot het onderdeel islamitische educatie, dat vandaag over de vijf zuilen van de islam gaat. Maar eerst maant hij tot stilte: 1, 2, 3. Samir luistert.... wijst op zijn horloge.....SSSSST, wijst enkele kinderen terecht. Vervolgens reciteert Samir een hadith en vraagt de klas wat deze betekent. Een meisje: 'onze profeet heeft gezegd...'. Samir schrijft deze tekst op het bord, en vraagt door 'er zijn ook vijf zuilen in de islam'. De kinderen roepen door elkaar en Samir schrijft e.e.a. op het bord. Hij leest de tekst per zuil op en de kinderen herhalen deze klassikaal, waarna met name de betekenis van het principe van de *zakat* besproken wordt. Samir vraagt aan een kind of hij vast en waarom hij dat doet. Het kind antwoordt dat het vanwege de maand Ramadan is. 'Waarom is de maand zo belangrijk?', vraagt Samir. Een kind antwoordt: 'arme mensen in Marokko, gaan ze geld geven'. Waarop een ander kind vraagt: 'meester, waarom zijn ze arm?' Samir: 'omdat ze geen werk hebben en dus geen geld'. Aan Samir's nonverbale reactie (afwerend handgebaar) is te zien dat hij niet verder op dit onderwerp in wil gaan. Hij vraagt door over de *zakat*: 'wat nog meer....vasten, waarom vasten? Wat is ramadan?' De antwoorden van de kinderen komen neer op het belang van denken aan de armen. Samir vraagt door.

‘Waarom is vasten zo belangrijk?’, zo komt Samir terug bij het onderwerp, en vervolgt: ‘je kunt je verplaatsen in mensen die geen eten hebben’. Een meisje: ‘voel je hoe arme mensen leven’. S: ‘dat is toch hetzelfde!’ Samir geeft uitleg over Jibril en de profeet (???). Een meisje vertelt dat haar moeder zei dat moslims eigenlijk een jaar lang moesten vasten. Hij knikt instemmend en vertelt dat het inderdaad is ingekort en dat hetzelfde ook met het gebed is gedaan. Samir laat de kinderen nog eens de vijf zuilen opnoemen, klassikaal. Wijst een meisje terecht, zij moet ‘herhalen wat de profeet heeft gezegd’. ‘Opletten, he, nee, wat deed je: spelen’. Het meisjes vertelt wat de profeet heeft gezegd in het Nederlands. Samir tegen haar: ‘heb je het gehoord? Opletten he?’ Hierna vertelt een meisje over een man die rookte en andere fouten maakte, toen kwam een slang en die beet die man dood!. Samir reageert afwijzend ‘nee, dat geloof ik niet!’ Enkele andere kinderen beamen dit verhaal. Samir: wij lezen de Koran en wat in de krant staat wij doen dat niet!’ Samir leest nog eens voor wat op het bord staat. Een paar kinderen lezen hardop mee. Het zojuist terechtgewezen meisje ligt met haar hoofd op een arm. Afzonderlijke kinderen krijgen de beurt om de hadith nog eens voor te lezen. Samir loopt intussen rond, wijst een meisje terecht: zij moet ‘opletten in plaats van spelen’. Samir vraagt haar de hadith te lezen. Dan: ‘snapt iedereen het? Of zijn er nog vragen?’ Een ander meisje verhaalt over een meisje dat haar muziek te luid op had en niet zachter wilde zetten voor haar moeder die aan het bidden was en vervolgens vervloekt werd en in een raar monster veranderde. Samir interrumpeert haar ‘nee, is niet waar’. Ook andere kinderen roepen dat het niet waar is. Een ander meisje meent van wel, maar dat het betreffende meisje dood ging. Samir kapt ook deze discussie af: ‘het is niet waar, en wij houden ons hier aan de Koran’. ‘Wij moeten doen wat Allah zegt’ en wat er in de kranten en op het internet staat klopt niet. Samir sluit om **12.30u.** de vertelronde af en laat de kinderen in stilte de vijf zuilen overschrijven in hun schrift. Samir buigt zich tussendoor naar de voornoemde meisjes ‘niet naar luisteren’. Terwijl de kinderen werken is er zacht geroezemoes. SSSSt, SSSSt. Samir staat achterin de klas, het is vrij stil, hier en daar wordt gefluisterd, er

wordt geschreven. Sommige kinderen zijn eerder klaar dan andere. Samir loopt weer rond. Hij staat stil bij de meisjes voor ons en één van hen vertelt over haar broer die op voetballen zit: '... als hij de bal heeft gaan ze hem schoppen'. Samir luistert, maar reageert niet echt. Samir praat even met FL. Het geroezemoes neemt toe. Een meisje vraagt 'meester (...) wat anders doen?' Samir slaat hard met de borstel op een bank! 1, 2, 3!! Nadat iedereen klaar is gaat Samir om 12.40u. in op de handeling 'eten' en wat daaraan vooraf gaat: 'als ik ga eten, wat moet ik dan doen?' Een leerling krijgt de beurt om te vertellen hoe dat gaat. " Als je binnenkomt groet je je ouders met *assalaam aleikoem* (vrede zij met jullie), dan ga je je handen wassen en dan zeg je *bismillah* (in naam van Allah) zodat *Schajtaan* (satan) weg gaat uit je eten". Een paar andere kinderen krijgen ook de beurt om te zeggen hoe zij dat doen. Samir herhaalt de handelingen nog eens: groeten, handen wassen, zitten, *bismillah*, netjes eten en goed kauwen (want dat is goed voor het lichaam?). Hierna 12.50 mogen de kinderen hun spullen inpakken om naar huis te gaan, zij moeten achter hun stoel gaan staan. Lawaai. Samir maant ze weer tot kalmte 1, 2, 3. De kinderen willen nog een *sura* reciteren. Samir stemt hier niet mee in, maar de kinderen gehoorzamen niet en reciteren luidop enkele *sura's* klassikaal. Tellen tot 3 heeft dit keer niet gewerkt. Om 13.00u. is de les afgelopen en verlaten de kinderen het lokaal.

**Observatie les zondag 6 november 2005,
13.00u. - 16.00u.**

In het lokaal van leerkracht Hoessein staan de tafels in vijf rijen van zes (met een gangruimte ertussen) opgesteld. Aan de muren hangen afbeeldingen van het Arabisch alfabet, zwart-wit platen met afbeeldingen met het bijbehorende woord (clown, cadeautje, klok) en enkele posters in kleur, met voorstellingen (een jongen en meisje in badkleding op het strand, een moeder - in peignoir met sloffen - geeft kind een jas aan) en in een kader voorwerpen waarin een bepaalde letter van het al-

fabet voorkomt.

De klas van Hoessein werkt op niveau 2 en telt in totaal 22 leerlingen, 15 jongens en 7 meisjes (waarvan er 2 een hoofddoek dragen). De leeftijd van de leerlingen varieert van 7 tot 13 jaar. In de klas zitten de jongens en meisjes apart van elkaar. De voertaal in de les is grotendeels Arabisch, maar Hoessein gebruikt ook vaak het Berbers als vertaling voor de kinderen die het Arabisch niet goed beheersen. Het Nederlands wordt vaak gebruikt door de leerlingen en in mindere mate door Hoessein.

Om 13.00u. loopt Hoessein in de klas rond en praat hier en daar kort met de leerlingen. Ondertussen komen er nog een aantal kinderen de klas binnen. Een meisje steekt haar vinger op en vraagt aan Hoessein of ze een *sura* mag oplezen, waarna Hoessein instemmend knikt. Het meisje gaat voorin de klas op een stoel zitten en reciteert een kort vers uit de Koran. Hierna volgt een jongen die ook de beurt krijgt om een vers te reciteren. Hoessein: '*hasaan*' (goed zo). Intussen praten de andere leerlingen rustig met elkaar door en komt er nog een meisje de klas binnen wandelen. Hoessein: 'jullie kunnen de koran pakken en meelezen.' Hoessein vraagt vervolgens of er iemand anders nog wil, waarop een jongen z'n vinger opsteekt en zegt dat hij niet weet welke hij gaat reciteren. Hoessein antwoordt in het Berbers: 'wat jij wilt.' De jongen besluit het vers *Al Maa óen* (de Noden van Buren) te reciteren. Vier jongens en meisjes komen binnen. Hoessein kijkt met een beetje donkere blik op zijn horloge. De leerlingen beginnen drukker te worden. Een leerling steekt zijn vinger op en vraagt aan Hoessein waar de 'm' achter het jaartal 2005 (geschreven op het bord) voor staat. Hoessein legt uit dat dat de afkorting is van het Arabische woord 'jaar' voor de christelijke jaartelling. Hoessein: 'De afkorting 'h' wordt gebruikt bij de islamitische jaartelling en staat voor *hizjra* (migratie). De moslims zijn vanaf de migratie van de profeet Mohammed (vrede zij met hem) begonnen met de jaartelling.' Kind: 'meester mogen we een *sura* (vers) opschrijven?' Hoessein: 'Nee, nog niet.'

Om 13.10u. neemt Hoessein de absenties op door de namen op te lezen, waarop kinderen antwoorden met *hadir* (=aanwezig). Het is nu rustiger in de klas. Bij een

afwezige leerling vertelt Hoessein de klas dat deze van zijn fiets gevallen is en zijn neus bezeerd heeft. Waarop een aantal kinderen roept dat hij op z'n kin is gevallen in plaats van op z'n neus. Hoessein glimlacht en gaat verder met de absenties. Nog enkele leerlingen komen binnen en Hoessein wijst weer op zijn horloge: het laatste kind kijkt hij streng aan en hij zegt: 'het is tijd, je bent te laat en let er de volgende keer op!' De jongen loopt door en zegt dat zijn broer nog is gaan bidden. Weer komt er een jongen binnen. Hoessein: 'wat is dit?' De jongen haalt z'n schouders op en loopt naar zijn plek. Hoessein: 'pet af, snel!', waarop de jongen antwoordt met 'Wajaaaaoe!' Er mag tijdens de les niet gegeten of gedronken worden; Hoessein pakt een pakje drinken van een leerling af en zet het op de koelkast die voor in de hoek van het lokaal staat.

13.15u. Na de absenties bespreekt Hoessein klassikaal de dictee toets van de vorige les. Hij houdt de handgeschreven teksten omhoog en zegt: 'Ik heb het nagekeken en sommigen hebben het goed gedaan en sommigen niet. Khalid, jij begint steeds beter te worden, maar jij Fatima doet het niet zo goed.' Hoessein behandelt de meest gemaakte fouten en gebruikt bij de uitleg af en toe het bord. Hij schrijft letters/woorden op en spreekt ze tegelijkertijd uit, met langgerekte klanken, 'Fáááátima'. Hoessein deelt de toetsen uit en geeft afwisselend individueel en klassikaal commentaar. Hoessein: 'Ilyas heeft het heel erg goed gedaan, heel goed een 9,5.... *mezjaan* (goed).' 'Fatima, je hebt je naam niet goed geschreven, ik zei toch dat je niet goed aan het werk bent. Kijk kinderen, Farid en Abdel waren eerst zwak maar nu worden ze steeds beter.... *hassaan* (=goed)! Jullie moeten veel oefenen met schrijven zodat je steeds beter wordt.' De kinderen kijken naar elkaars cijfers, noemen ze of tonen die trots aan hun burens. Een leerling vraagt: '*ila*, wat is dat?' Hoessein: 'dat betekent 'naar' en (in het Nederlands): 'naar Marokko, naar Amsterdam, naar Rotterdam, naar school.' De leerlingen beginnen door elkaar te praten. Hoessein: 'Ssst, kijk Jasmina je hebt het woord goed geschreven, maar de tekens heb je niet en die zijn heel erg belangrijk. Jasmina zegt 'vergeten' en Hoessein antwoordt (op zijn hoofd tikkend) 'nadenken!' Hoessein wijst een kind aan om "hij schrijft" (in het Arabisch) op

het bord te schrijven. Hoessein tegen kind vooraan: ‘niet spelen, want daardoor let je niet op en doe je je lessen niet goed.’ Hoessein tot de klas: ‘goed gedaan! bewaar het blaadje goed.’

13.25u. Het is tijd voor Koran en Hoessein vraagt iedereen om z'n stencils te pakken. Sommige kinderen roepen ‘Yes’. De klas reciteert de *Fatiha* (=de Opening; beginsura van de Koran). Het merendeel kent het vers uit het hoofd en de rest leest met de vinger mee. Daarna reciteren ze de *sura Al Falaq (de Dauw)*. Deze *sura* wordt luidere geciteerd. Hoessein: *safi* (=genoeg). De kinderen zijn nu stil. Zij moeten hun koranstencils opbergen en Hoessein wijst een meisje voorin de klas aan om andere stencils uit te delen.

Om **13.30u.** doet Hoessein zijn armen over elkaar en kijkt de klas in, wachtend tot het rustiger wordt. Dan vraagt hij lachend: ‘wie speelt er voetbal?’, en herhaalt deze vraag een paar keer. Aan de kant van de jongens gaan een aantal vingers in de lucht. Ook steken 4 meisjes hun vingers op. Hoessein enigszins verbaasd tegen één van hen: ‘Jij ook? Heel goed!’ Hoessein wijst een jongen (Amar) aan om naar voren te komen en iets over voetbal te vertellen. Amar begint in het Nederlands te vertellen waarop Hoessein reageert met: ‘nee’ in het Arabisch. Amar: ‘maar meester ik kan geen Arabisch.’ Hoessein: ‘dan in het Berbers.’ Gegrinnik in de klas. Amar vertelt vervolgens in het Berbers dat hij voetbal leuk vindt en legt even kort de spelregels van voetbal uit. Hoessein: ‘Heel goed!’ en vertaalt in het Nederlands globaal wat Amar zojuist heeft gezegd. Hoessein gaat klassikaal nog even verder over voetbal en vraagt de kinderen wat er allemaal bij komt kijken. Een aantal kinderen noemen het gebruik van een doel, de aanwezigheid van een scheidsrechter, de rode en gele kaart enz. Een jongen achterin roept iets over een gele kaart en ‘sliding, meester’. De klas lacht hardop. Hoessein fronst: ‘nee genoeg. Ssst...handen over elkaar’. De handen gaan over elkaar en de kinderen zijn stil. Hoessein begint de tekst op het stencil voor te lezen. De kinderen herhalen de eerste zin, maar Hoessein onderbreekt ze: ‘Ssst..niet nu’. Hoessein leest eerst de hele tekst rustig en duidelijk voor. Enkele jongens achterin rommelen. Hoessein kijkt donker, armen achter zijn rug gevouwen tot ze stil zijn. Na het

voorlezen bespreekt hij enkele woorden in de tekst. Af en toe schrijft hij deze in het Arabisch op het bord. Hij behandelt eerst het werkwoord 'gooien'. Hoessein gebruikt een klein poppetje van een kind voorin om het werkwoord 'gooien' voor te doen. Hij gooit het poppetje naar het kind en zegt 'gooien, ik gooi'. Nu vraagt Hoessein of de kinderen weten wat 'dichtbij' is. Hij loopt naar de deur en zegt in het Arabisch en Berbers 'ik ben dicht bij de deur'. De kinderen lachen hierom en Hoessein wordt stil en kijkt strak de klas rond. Hoessein: 'Wat zie ik nou? Niet lachen, dit is de laatste keer!' De klas is weer stil en Hoessein gaat verder met de tekst. 'Kamal is een naam van een mens'. Hoessein loopt in de klas rond en blijft staan bij een kind en vraagt 'waar is je stencil?' Achterin de klas begint een kind te lachen waarop Hoessein reageert met: 'Karim vind je het niet leuk, waarom lach je me dan uit?' Het kind zegt niks en Hoessein loopt verder rond en leest de tekst op het stencil nog een keer voor. De kinderen mogen het nog niet herhalen. Hoessein: '*el marma* betekent veld' en schrijft dit op het bord. 'Nee, je mag het niet opschrijven. Iedereen met de vinger meelesen!. Ilyas 'vinger!' Hierna mag een kind de tekst voorlezen. Hoessein zegt een woord voor als het kind er niet uitkomt. Twee meisjes voorin lopen te smoezen met elkaar. 'Ssst....en (tegen een van de meisjes) waar is je stencil? Onder je map?! Waarom heb ik je anders het stencil gegeven?'

Om 13.40u. telt Hoessein tot drie en de klas leest samen met hem de tekst klassikaal op. 'Wie wil er nog meer lezen?' De klas wordt een beetje rumoerig. Fatima (die eerder haar dictee slecht had gemaakt) steekt haar vinger op en Hoessein lijkt hierover verbaasd te zijn, want hij zegt: 'Fatima? heel goed van je!' Hij loopt naar haar toe en leest met zijn vinger mee en corrigeert haar uitspraak waar nodig. 'Heel goed gedaan'. Hoessein tikt op de tafel 'stencil'. De aandacht lijkt een beetje weg te zakken bij de kinderen.

Het is tijd voor een liedje. Hoessein noemt de titel en begint te zingen. Niet iedereen doet mee.

13.50u. Hoessein schrijft vier categorieën (mens, plant, dier en ding) op het bord in 4 kolommen. De kinderen worden verzocht om woorden uit de tekst (stencil) binnen de juiste categorie te plaatsen. Hoessein geeft de

beurt aan een kind om 'bal' in de juiste kolom te zetten. Het kind weet het niet en de anderen fluisteren het ongeduldig voor. Hoessein gebaart dat ze het niet moeten voorzeggen. Het kind plaatst bal onder de categorie ...?... en gaat weer zitten op z'n plek. Hoessein vraagt de klas of Amar het goed gedaan heeft en ze roepen 'Nee'. Een meisje krijgt de beurt om 'bal' op de juiste plaats te zetten. Amar vraagt de meester (in het Berbers) wat hij fout had gedaan en waarom het woordje niet onder die categorie hoort. Hoessein legt het eerst in het Arabisch aan de klas uit en vervolgens richt hij zich tot Amar en geeft dezelfde uitleg in het Berbers. Hoessein loopt verder naar achteren en vraagt Mohammed: 'ben je ziek of zo? Je doet niet mee. Als je ziek bent moet je naar het ziekenhuis (glimlacht)'. Mohammed: 'nee eerst naar de dokter'. Hoessein loopt weer naar het bord en een jongen krijgt de beurt ('aaaah' zegt een ander kind die met een aantal kinderen de vinger ook omhoog had gestoken) en deze heeft alle vier de woordjes op de juiste plaats gezet. Hoessein geeft hem een applaus en glimlacht breed. Hij verbetert nog even de grammaticale fouten en vraagt Amar in het Berbers of hij het nog kan volgen. Dit is niet het geval en Amar mag daarom naar voren komen waar Hoessein hem nog individueel uitleg geeft. Amar gaat daarna weer zitten. Weer iemand anders (van de vele vingers) krijgt de beurt en schrijft 'oor' in de kolom van dingen. 'Dit is niet goed, een potlood is wel een ding'. Hoessein neemt de vier categorieën nog eens door. Hij geeft nog eens uitleg over het begrip 'ding' (een jongen: 'levenloos') en noemt enkele voorbeelden: muur, deur, krijtje. Een meisje vraagt of ze naar de w.c. mag maar Hoessein zegt 'nee' en geeft een ander meisje de beurt om de tekst voor te lezen. 'Heel goed'. De kinderen zijn niet allemaal stil en praten hier en daar met elkaar. 'Meester, het is bijna pauze'. Hoessein: 'Ssst...handen over elkaar'. Een ander kind: 'meester wanneer mogen we schrijven?' Hoessein: 'straks' en het meisje 'yes!'

14.00u. Hoessein schrijft de letter 'C' (Arabisch) op het bord en maakt daar een woord van. Hoessein legt uit wat een letter is en vertelt dat je van een letter een woord kan maken en daar weer een zin van kan maken. Een kind leest een zelf verzonnen zin op en Hoessein schrijft deze op het bord. Achterin roept iemand 'lala en po'

(teletubbies) waar de kinderen om moeten lachen. ‘Ssst...iemand anders?’ Iemand bedenkt ‘mijn vader gaat naar de markt’. De kinderen beginnen steeds luider te praten. Hoessein begint een liedje (ik was op weg en zag een jongen die aan het zingen was lalalalala) te zingen en al gauw doet de klas ook mee. Hoessein draait zich om en schrijft iets op het bord. De kinderen moeten het overschrijven. Een meisje loopt naar voren om een ander meisje aanwijzingen te geven. Hoessein loopt rond, geeft hier en daar uitleg. Andere kinderen kletsen intussen gewoon door. Op een gegeven moment vraagt een kind aan de meester wat ze moeten doen. Hij reageert hier niet op, want op hetzelfde moment steekt een meisje haar vinger op en zegt nog voordat ze de beurt krijgt: ‘meester hij zegt vieze woorden in het Nederlands’. Een tweetal kinderen noemen haar verrader. De betreffende jongen moet naar voren komen en Hoessein kijkt hem streng aan. De jongen: ‘ik heb het niet gedaan!’ Een ander kind: ‘idiot is toch geen vies woord, is dat een vies woord?’ en kijkt vragend de klas rond. Nog steeds geeft de meester geen sein om te pauzeren. De kinderen moeten de tekst op het bord overschrijven in hun schrift. Hoessein loopt naar Amar en vraagt of hij geen pen heeft. Die was Amar thuis vergeten en dus geeft Hoessein hem vervolgens een pen te leen. Hoessein geeft weer een schrijfplicht en gaat weer rondlopen. ‘Meester, hij gaat steeds afkijken’ zegt een kind. Hoessein reageert niet.

14.15u. Hoessein: ‘wie is er klaar en wil op het bord schrijven?’ ‘Meester mag ik het doen? *Wallah* (zweert bij Allah) ik kan het!’ Mimoum achterin snapt iets niet en Hoessein legt het aan hem uit. Daarna krijgen de kinderen een nieuwe stencil waar ze dit keer wel op mogen schrijven. Een jongen vraagt of hij naar het toilet mag en dat mag van Hoessein. Het meisje dat al eerder naar de w.c wilde en niet mocht steekt nu ook weer haar vinger op. Hoessein: ‘als hij terug komt’. Voor de tweede keer vraagt iemand naar de betekenis van de afkorting ‘m’ voor de jaartelling en Hoessein legt het nogmaals uit. Het geroezemoes neemt toe en Hoessein kijkt boos de klas in, armen over elkaar. Vervolgt zijn uitleg over de westerse jaartelling en de andere. Een jongen: ‘dat is de tijd van de moslims’. Hoessein checkt nog even of iedereen het nu begrijpt. ‘Niemand?.. *Alhamdoelilah*’. Het

woordje *maghfoel* (=betweter) schrijft Hoessein op het bord en vraagt wie weet wat dat betekent. Niemand. Hoessein: 'dat is iemand die zegt het te weten, maar uiteindelijk niet weet'. Amar let niet op en Hoessein merkt dit op: 'Amar moet ik je naam op het bord schrijven, want anders stuur ik je naar buiten'. Amar geeft daar niet echt gehoor aan en gaat weer verder met praten. Amar z'n naam staat nu op het bord als teken van waarschuwing. 'Moeten we de naam van Amar ook overschrijven?', grapt een kind achterin. De klas lacht. 'Meester gaan we geen pauze houden? Pauze is allang geweest'.

14.35u. Pauze. De kinderen halen hun boterhammen tevoorschijn en gaan nog even naar het winkeltje om chips en snoepgoed te kopen. Een kind vraagt aan TP: 'bent u Marokkaan? Bent u moslim? Wat bent u dan?'

15.00u. De pauze is nu afgelopen, maar nog niet iedereen is terug. Hoessein loopt de klas rond en ziet erop toe dat kinderen hun overschrijfwerk afmaken. Hoessein: 'waar is jouw schrift?. Schrijf op, schiet op!' Twee meisjes zijn nog aan de chips en Hoessein vraagt of ze die weg willen doen. 'Maar we hebben toch nog pauze?' Hoessein: 'nee al lang niet meer'. Inmiddels komen de laatkomers binnen en Hoessein zegt er niks van. Ze waren het middaggebed aan het verrichten in de gebedsruimte. Hoessein: 'Stil, geen eten meer en degene die klaar is met overschrijven handen over elkaar.' Hoessein leest de zin op. Het blijft rumoerig in de klas. Hoessein telt 1, 2, 3 en gebaart dat het stil moet zijn. Hij tekent een boom op het bord en vertelt dat een vogeltje een stukje kaas uit z'n bekje heeft laten vallen. Niet iedereen let op, want sommigen zijn nog bezig met overschrijven. Er ontstaat enige verwarring over een nieuw stencil, dat alleen sommigen bezitten. Hoessein houdt het stencil omhoog en vertelt dat de kinderen die pas uitgedeeld krijgen als ze klaar zijn met overschrijven. Hoessein: 'Geen eten meer, ..sst'. Hij gaat verder met zijn uitleg van de tekst. Maar slechts enkelen volgen hem, want de meesten zijn nog bezig met de vorige tekst.

15.10u. Hoessein begint weer hetzelfde liedje (ik was op weg....) te zingen en de kinderen die klaar zijn met overschrijven zingen mee. Aan de kant van de jongens is het

erg druk. De meisjes zijn opvallend rustig. Hoessein: 1, 2, 3 ssst.....schrijven. Zijn jullie klaar?' 'Mag ik uitdelen?', vraagt een meisje voorin. 'Nee' en draait het bord met de tekst om. 'Maar meester ik ben nog niet klaar'. Hoessein: 'schrijf maar over van je stencil'. In het midden van de jongensrij, klaagt een jongen over een andere. 'Meester hij doet me pijn in mijn hoofd'. Waarop de andere jongen ontkennend reageert: '*Wallah wallah* ik heb het niet gedaan!' Hoessein loopt naar de twee toe en zegt: '*safi*, ik zag dat het Naijm niet was, maar Mimoun heeft het gedaan. Mimoun ophouden!' Hoessein begint met uitleg van nieuwe tekst op het bord, over Gabriël en de profeet. De klas is niet helemaal rustig en Amar en Ilyas zijn aan het giechelen. Hoessein zegt 'niet lachen!' en zet nu ook de naam van Ilyas op het bord. De twee letten nu weer even op en Hoessein gaat verder. Iemand vraagt wat 'engel' is en verschillende kinderen roepen: prinses, koning en uiteindelijk engel (in het NL.). 'Meer-voud van engel is engels', grapt een kind. Even later klaagt weer een jongen: 'meester hij heeft me geschopt'. Hoessein: 'hé ga recht zitten'. Hij hervat z'n verhaal en vertelt dat er verschillende profeten zijn geweest, zoals Noach, Lot, Jezus, Mozes enz. Kind: 'en Omar?' Hoessein: 'nee dat waren kaliefs, geen profeten'. Kind: 'wat zijn dat dan?' Hoessein legt het uit. En wat is *ihsaan*?... Dat is dat je Allah overal moet gedenken en beseffen dat Hij Alziend is. Dus als iemand wil stelen en denkt dat niemand hem ziet dan is Allah daar getuige van.

15.20u. Hoessein zingt weer het liedje (ik was op weg...) om de aandacht van de kinderen vast te houden. Hierna mag een kind hetzelfde liedje alleen zingen. Iemand steekt zijn vinger op en eenmaal aan de beurt gekomen krabbelt hij terug. Hoessein: 'waarom steek je je vinger op als je niet wilt zingen?' 'Ik heb nog niet geschreven'. Hoessein haalt zijn schouders op. Tijd voor nog een (religieus) liedje dat als volgt gaat: 'Als ze mij vragen over mijn God dan zeg ik Allah de barmhartige. Als ze mij...over mijn profeet dan zeg ik Mohammed (vz mh). Als ze mij...over mijn boek dan zeg ik de Koran. Als ze mij...over mijn vijand dan zeg ik Satan'.

15.25u. Na het liedjesgedeelte veegt Hoessein het bord. Zegt ssssst, kijk (twee keer), kijk allemaal in je boek,

sssst (nog steeds geroezemoes), *suf* (twee keer), nu met enige stemverheffing, terwijl hij verder gaat met woorden op het bord schrijven. Amar roept iets, Hoessein loopt op hem toe, boos gezicht, laat hem naar het bord komen en kijken. Hoessein gaat de klas rond en kijkt mee met de kinderen. Hij gaat weer naar het bord en zegt: 'kijk naar mij hoe ik het doe' en schrijft 'de grote meester' op het bord. Hoessein schrijft meer woorden op, deze steeds enkele keren met veel nadruk op de klinkers (met hoog uitschietende stem) uitsprekend: 'jamííííla-tun'. Enkele jongens achterin zeggen hem overdreven na, 'ííííí'. Hoessein: 'kabíííírun'. Er is grote onduidelijkheid over de k van *kabir* (=groot), want volgens sommigen schrijf je dat niet zo.

Om 15.35u. deelt Hoessein lege blaadjes uit, tijd voor dictee. Een jongen: 'Yes, we krijgen dictee!' Sommigen ruimen alvast hun spullen op en doen ze in hun tas. Fatima tegen de meester: 'meester ik ga nu m'n best doen'. Hoessein: 'heel goed'. Fatima: 'maar ik kan niet alle woordjes'. Hoessein: 'geeft niet'. Voordat ze met dictee beginnen moeten ze hun namen bovenaan het blaadje opschrijven. Sabrina: 'meester hoe schrijf je mijn naam?' Hoessein schrijft haar naam op het bord en Sabrina neemt het over op haar blaadje. Hoessein: 'iedereen handen over elkaar..sst...schiet op. Pak je pen en schrijf 'zitten'. Wat is *jazjisu*/zitten?' Hoessein schrijft de volgende zin op het bord: de meester zit op de stoel. Hoessein: 'waar is je blaadje? schrijf dat dan daarop'. Hoessein: 'nieuwe zin'. Een kind geeft aan dat ze op dezelfde regel nog plek heeft en of ze op dezelfde regel verder mag. Hoessein reageert hier niet op en zegt: '*safi* nieuwe zin'. De volgende zin is 'Mohammed is groot'. 'Oh meester, hij kijkt af!', klikt een kind. Hoessein: 'Ssst draai je om'. Niet afkijken, zegt Amar. Hoessein: 'kommaSouad gaat naar het huis'. Hoessein geeft een kind een schouderklopje en zegt dat ze het goed gedaan heeft en begint een nieuwe zin: Kamal gooit de bal. De kinderen mogen het nog niet opschrijven, want hij wil het nog uitleggen. Hij geeft twee kinderen de beurt om achtereenvolgens 'gooit' en 'de bal' op het bord te schrijven. Amar doet kennelijk volgens Hoessein iets wat niet mag want deze laat hem naar voren komen en grijpt hem bij de pols. Wijst dan naar het bord. Amar moet een woord opschrijven. Hoessein zet intussen weer een liedje in, dat klassikaal meegezongen wordt. Hoessein glimlacht naar Amar en geeft hem een kloepje op zijn schouders. Loopt door de klas, geeft hier

en daar een schouderklopje, spreekt woorden uit. De jongens zijn i.h.a. drukker met rommelen en praten dan de meisjes, maar over het geheel genomen blijven ze toch redelijk bij de les. Een kind niest. Anouar: 'hand voor je mond, man'. Een ander: 'ja, onhygiënisch!' Hoessein schrijft een zin op het bord. Bilal mag de zin oplezen en iedereen moet 'in gedachten mee lezen'. Hoessein: 'heel goed!' Een jongen mag iets op het bord schrijven. Hoessein vraagt de klas 'is dat goed?', 'wie vindt het goed?' Een kind zegt: 'nog 10 minuten'. Een ander kind krijgt een beurt. Hoessein kijkt toe en glimt. Amar zegt 'applausje!' en klapt. Hoessein en enkele andere kinderen klappen mee. Geroezemoes. Een kind zegt 'nog 8 minuten'. Nog enkele kinderen krijgen schrijfbeurt. Steeds gaan enthousiast vingers omhoog 'ikke, ikke, ikke'. Een kind mag de hele tekst lezen. Hoessein helpt af en toe met een woord, en dan '*hasan*'. Een jongen zegt 'klaar' en een ander 'naar huis'. Hoessein loopt door het gangpad, kijkt naar het werk van de kinderen, lacht, klopje op schouder.

Om 16.00u. staat een oudere man bij de deuropening, kijkt op zijn horloge en wijst Hoessein 'het is tijd'. Amar staat op: 'naar huis'. De man: Amar *gles* (blijf zitten)!' Hoessein gaat verder met een nieuwe laatste zin. Hierna pakken de kinderen hun spullen in en vertrekken richting de deur. De man in de deuropening maant ze weer te gaan zitten, maar tevergeefs. Hoessein haalt ondertussen de dicteeblaadjes op en groet de laatste kinderen, lacht, schudt handen.

Colofon

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

De publicatie

De publicatie kan besteld worden via onze website:
<http://www.verwey-jonker.nl>. Bestellen per fax of per
e-mail kan ook: telefax 070 - 359 07 01, e-mail [verwey-
jonker@adrepak.nl](mailto:verwey-jonker@adrepak.nl) onder vermelding van 'Pedagogiek in
moskee Othman', uw naam, factuuradres en aflever-
adres.

ISBN-10: 90-5830-213-X

ISBN-13: 978-90-5830-213-7

© 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 men-
tioned.