

Pedagogiek in moskee Ayasofya

Trees Pels
Gülşen Doğan
Halim El Madkouri

Augustus 2006

Verwey-Jonker Instituut/FORUM

Inhoud

1	Inleiding: het onderzoek	5
2	De moskeeschool in de literatuur	9
2.1	Religieus onderwijs eind jaren 80 volgens imam Karagül	10
2.2	Pedagogische innovatie	15
3	De lessen in de moskee: achtergrond, doelen en middelen	19
3.1	Stichting Ayasofya, lessen en locatie	20
3.2	Doelen van de lessen	22
3.3	Eisen aan en begeleiding van leerkrachten	27
3.4	Programma	31
3.5	Lesmaterialen	39
3.6	Samenvatting	51
4	Pedagogiek in de moskee	55
4.1	Pedagogische voorwaarden in de literatuur	55
4.2	Pedagogische uitgangspunten van de moskee	58
4.3	Pedagogiek in de moskeepraktijk	64
4.4	Samenvatting	73
5	Relatie met gezin en omgeving	75
5.1	Relatie met de ouders	75
5.2	Relatie met instellingen in de omgeving	78
5.3	Samenvatting	81
6	Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie	85
6.1	Samenvatting en conclusies	85
6.2	Knelpunten en wensen	87
6.3	Aanbevelingen	89
7	Pedagogiek in drie moskeeën: vergelijkend overzicht	91

Literatuur	97
Bijlage I Praktische pedagogische richtlijnen van moskee Ayasofya	101
Bijlage II Wekelijks lesrooster moskee Ayasofya	105
Bijlage III Lesobservaties in moskee Ayasofya	107

1 Inleiding: het onderzoek

In Rotterdam is in opdracht van de gemeente door het Verwey-Jonker Instituut, in samenwerking met FORUM, een onderzoek uitgevoerd naar de lesactiviteiten voor kinderen van drie moskeeën, een Turkse en twee Marokkaanse. Het doel van het onderzoek was om zicht te krijgen op de pedagogische kwaliteit van de lessen en op mogelijkheden om de verdere ontwikkeling van de ‘pedagogiek in de moskee’ te ondersteunen. Voor u ligt het verslag van het onderzoek in de Turkse moskee Ayasofya. 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, 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 heeft daarin deels plaatsgemaakt voor meer open, interactieve en reflexieve vormen van onderricht. Een ander aandachtspunt is dat zich, vergeleken bij de beginjaren van de migratie, inmiddels een andere generatie ouders en kinderen aandient, die andere eisen stellen. Kinderen worden bijvoorbeeld mondiger, waarmee ook het ‘management’ van grote groepen en de omgang met lastige kinderen nieuwe eisen stellen aan het curriculum en de pedagogische vaardigheden van leerkrachten. Daarbij verdient het vermelding dat de laatste hun diensten grotendeels op vrijwillige basis aanbieden.

Nationaal en internationaal wordt meer en meer gepleit voor pedagogische innovatie van het moskee onderwijs, naar inhoud en methodische aanpak, wil de moskee de ouders en kinderen van nu bijstaan in het vinden van hun weg (als moslim) in de migratiecontext (bijv. 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 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 beschrijving van 'goede praktijken' en door middel van aanbevelingen voor ondersteuning van de moskee, in het bijzonder pedagogische ondersteuning van de begeleiders/lesgevendenden van de kinderen.

Dit verslag bevat de resultaten van het onderzoek in moskee Ayasofya, een moskee die valt onder de federatie Milli Görüş. In de periode december 2005 - juni 2006 is met de verschillende 'partijen' die bij de moskeelessen betrokken zijn gesproken over hun doelen, opvattingen en ervaringen. Wij voerden gesprekken met de coördinator van de Stichting Ayasofya, die

gemandateerd is vanuit het bestuur om het onderzoek te begeleiden, met de onderwijscoördinator, die tevens leerkracht is, en met nog een tweede lesgevende. Voorts hielden wij groepsgesprekken met moeders (5), leerlingen (14) in de leeftijd van 8 tot 14 jaar (gemiddeld 10) en vertegenwoordigers van de deelgemeente en instellingen in de buurt waarmee de moskee een relatie onderhoudt (4). Ook observeerden wij vier lessen en maakten wij studie van de lesmaterialen¹. De verslagen van de gesprekken met de coördinatoren en leskrachten werden steeds ter validering aan de betrokkenen voorgelegd.

Na afronding van het onderzoek vond een bespreking plaats van de concept rapportage, conclusies en aanbevelingen met de coördinator en afgevaardigden van het Platform Islamitische Organisaties Rijnmond (SPIOR). Met hun instemming is de rapportage over de pedagogiek in moskee Ayasofya definitief vastgesteld.

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

¹ Onze dank gaat uit naar de coördinator van de Stichting Ayasofya en de onderwijscoördinator, die de organisatie van de observaties en gesprekken op zich namen. 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 worden aangeduid met een pseudoniem. Ook de namen van de leerkrachten en leerlingen in de observaties zijn gefingeerd.

2 De moskeeschool in de literatuur

Muslims 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 Koranles en islamitische educatie zijn meestal vaste onderdelen. Met de lessen wordt beoogd bepaalde leemten te vullen die moslimouders ervaren in de educatie van hun kinderen. Bij de Milli Görüş moskeeën zijn de lesactiviteiten geënt op de programma's die afkomstig zijn van het Milli Görüş hoofdkantoor in Keulen, dat ook een onderwijscommissie kent. Milli Görüş beschikt over een eigen uitgeverij (IGMG) waar de gebruikte lesmaterialen worden gedrukt.

Onderzoek over de moskeelessen is bijzonder schaars. Empirisch onderzoek van recente datum is nauwelijks beschikbaar. Blijkens een literatuursearch, 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 moslingemeenschappen zijn ontstaan. De volgende paragraaf geeft informatie over het religieuze onderwijs in Turkse moskeeën in Nederland, zoals dat in 1987 werd geschetst door een Turkse imam. Het betreft een letterlijke weergave van de tekst van de imam (Karagül, 1987). 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 Religieus onderwijs eind jaren 80 volgens imam Karagül

'Waarom sturen moslimse ouders hun kinderen naar de koranschool in de moskee?'

Zoals iedereen weet bestaat er een groot verschil tussen de Turkse en de Arabische taal. De Turkse kinderen moeten Arabisch leren om de Koran te kunnen lezen en reciteren opdat ze de gebeden (salâts) kunnen verrichten. Volgens de regels van de islam moeten de gebeden in het Arabisch verricht worden. Het gebed is ongeldig als er niet ten minste enkele verzen van de Koran in het Arabisch worden geciteerd.

Kinderen zijn niet verplicht om het gebed te verrichten voor hun puberteit. Het gebed wordt pas echt plicht voor meisjes na de eerste menstruatie (tussen negen en twaalf jaar), en voor jongens na hun eerste zaadlozing (rond het veertiende jaar). Volgens de islam hebben de ouders de plicht hun kinderen voor te bereiden en aan het gebed te laten wennen vóór het tiende jaar.

Daarom sturen moslimse ouders hun kinderen naar een moskee om de Koran te leren reciteren en om de godsdienstige basiskennis te leren. Dit laatste omvat kennis van de vijf zuilen van de islam de zes hoofdpunten van het geloof, de twaalf voorwaarden voor de geldigheid van het gebed en de negen verplichtingen van de reiniging, samen de zogenaamde '32 verplichtingen'. Daarna volgt enige algemene kennis van de Islam zoals informatie over het leven van Mohammed (vznh) en over de vier wetsscholen.

Wat zijn de kenmerken van deze opleiding?

'Allereerst de methode, dat wil zeggen de manier waarop de lessen in de moskee worden gegeven. Hoewel er geen vaste regels bestaan, gebruiken toch bijna alle leraren dezelfde methode. Bij voorbeeld: als de plaats waar de Koranlessen worden gegeven de moskee is, dan knielen de kinderen op het vloerkleed en leggen hun boeken op kleine tafeltjes (*rahl*, mv. *rihâl*) omdat de Koran met eerbied behandeld moet worden en zich dus op enige hoogte boven de navel moet bevinden. In de

klas zitten de kinderen in banken als daar Koranles wordt gegeven.

Om de Koran te leren lezen beginnen de kinderen met het bestuderen van het zogenaamde *elifcüzü*, een boekje van 15 à 20 bladzijden met leesoefeningen. Het begint met het Arabische alfabet. Aan de eerste letter daarvan, de *elif* (*alif*, a), ontleent het zijn naam. Er zijn 28 letters in het Arabische alfabet. De onderwijzer spreekt de letters uit en deze worden herhaald door de leerlingen. Zo leren de kinderen de juiste uitspraak van de letters. De kinderen krijgen één voor één een beurt. En als er te veel kinderen zijn dan verdeelt de leraar ze in groepen naar verschillend niveau.

Jongens en meisjes zitten bij elkaar in dezelfde ruimte zolang ze nog niet in de puberteit zijn.

Leerlingen van een hoger niveau kunnen de leerlingen van een lager niveau helpen. Dat geldt ook voor het reciteren van de Koran. De leraar geeft aanwijzingen welke kinderen aan welke kinderen les kunnen geven.

Als een leerling klaar is met het *elifcüzü* dan begint hij of zij de Koran te lezen. In het begin laat de leraar de Koranlezers een halve bladzijde lezen. Als het kind wat verder gevorderd is, laat hij het één à twee bladzijden lezen, ook als huiswerk. Zo wordt de Koran van kaft tot kaft gelezen. Is men daarmee klaar dan noemen de Turken dat de *hatim* (Ar. *khatm* (afsluiting)). Als een kind de *hatim* één keer heeft bereikt, wil dat natuurlijk nog niet zeggen dat het dan ook al goed de Koran kan lezen. Soms is het noodzakelijk dat het kind een paar keer de *hatim* bereikt om de Koran snel te kunnen lezen. Snel kunnen lezen is nodig om de Koran uit het hoofd te kunnen leren.

Er is nog een belangrijke zaak in dit verband te noemen. Als iemand zonder *tajwîd* de Koran leest, dan maakt hij of zij veel fouten bij het lezen. Dat wil zeggen dat leerlingen ook de *tajwîd* moeten leren toepassen. Daar bestaat een boekje voor. Dat bestaat uit 15 à 20 bladzijden. *Tajwîd* betekent het mooi maken van het lezen. Het houdt bepaalde regels in om de Koran goed te kunnen lezen en te kunnen reciteren. Deze regels lijken op stoplichten in het verkeer. Met behulp van deze regels leert men welke woorden langer of korter moeten worden uitgesproken en wanneer men moet stoppen of doorgaan. Soms schrijft de leraar de regels op het bord en soms leest hij ze met de kinderen uit het boek. De kinderen moeten proberen de regels uit het hoofd te leren en toe te passen.

Als alle kinderen tegelijkertijd dezelfde bladzijde van de Koran lezen terwijl één van hen voorleest en de anderen luisteren, dan leren ze, als hij een fout maakt, om niet ook dezelfde fout te maken.

Het kost bij elkaar gemiddeld zo'n zes maanden om de Koran goed te leren lezen als men tenminste voortdurend Koranles heeft, dat wil zeggen zo'n 15 á 20 uur per week. Anders duurt het natuurlijk veel langer.

Hafizlik

Na het lezen van de Koran te hebben voltooid kan de leerling desgewenst beginnen met het uit het hoofd leren van de Koran, *hafizlik*. Dat houdt in alles wat in de Koran staat van kaft tot kaft uit het hoofd kunnen reciteren.

De Koran is ingedeeld in dertig *juz'*. Elke *juz'* bestaat uit zo'n 20 bladzijden. Er bestaan vaste regels om de Koran uit het hoofd te leren. Men leert niet alle bladzijden achter elkaar uit het hoofd. Dat is een wat moeilijke manier. Wie op een makkelijkere manier de Koran uit het hoofd wil leren, leert eerst de eerste bladzijde van de eerste *juz'*, vervolgens de eerste bladzijde van de tweede *juz'*, en dan de eerste bladzijde van de derde *juz'* tot en met de eerste bladzijde van de dertigste *juz'*. Als men al die eerste bladzijden van die 30 *juz'* uit het hoofd geleerd heeft, dan begint men met de tweede bladzijde van elk stuk. En wanneer men alle tweede bladzijden kent, dan volgen alle derde bladzijden, enz., tot het eind. En zo bereikt men het eind van zijn *hafizlik*. Het is de bedoeling dat de leerling door deze methode telkens weer herhaalt wat hij of zij eerder heeft geleerd en op deze manier reciteert men 20 keer elke bladzijde nog een keer. Dat kost de leerling gemiddeld anderhalf jaar (40 uur per week). Als hij of zij aan het eind is van de twintigste bladzijde van elk stuk reciteert men nog eens de hele Koran in de loop van bijna vier dagen voor de leraar. Ten slotte doet men een examen bij de examencommissie en als men slaagt, krijgt men een diploma en is men *hâfiz*.

Wat doet de *hâfiz* met zijn kennis? Meestal reciteert de *hâfiz* in de maand ramadan dagelijks één *juz'* van de Koran (in de moskee), dus in de loop van ramadan dertig *juz'*, dus de hele Koran. Dit noemt men *mukabele*, dat wil zeggen dat de Koran wordt gereciteerd terwijl anderen luisteren en verbeteren als er een foutje wordt gemaakt.

Ook bestaat de gewoonte in Turkije om een *hâfiz* bij zich thuis uit te nodigen voor de *mukabele*, bijvoorbeeld ten behoeve van de doden. Dit geldt als een goed werk. Men beloont de *hâfiz* met geld of met geschenken. De *hâfiz* is ook bijzonder geschikt om imam en prediker te zijn. In Turkije leren de kinderen *hafizlik* in een speciale Koranschool. Hier bestaat een dergelijke Koranschool niet.

Over de kritiek op de Koranschool

In Nederland, in de moskee, leert men alleen het gebed verrichten en met het oog daarop de Koran lezen en enkele korte *sura's* reciteren. Deze *sura's* leren de kinderen uit het hoofd. In dit verband wil ik kort ingaan op de kritiek die in Nederland bestaat op de Koranschool.

Sommige mensen menen dat uit het hoofd leren zonder de betekenis te kennen zinloos is. Ik vraag mij af of die mensen wel weten hoe het gebed moet worden verricht in de islam. Het gebed in de islam (de *salât*) heeft, anders dan in veel andere godsdiensten, vaste regels en de inhoud is niet vrij. Men kan zelfs zeggen dat gebed een minder juiste vertaling is van het woord *salât*. Zoals het vasten en de bedevaart is de *salât* een plicht en wordt verricht naar het voorbeeld van de Profeet: vijf keer per dag en per keer vijf tot tien minuten. Men moet de *Fâtiha* (de eerste *sura* van de Koran) in elke *salât* reciteren (plus bij voorkeur nog enkele verzen). Zonder deze is de *salât* ongeldig. De betekenis van de *Fâtiha* en andere verzen is voor kinderen in het algemeen te moeilijk. Het begrijpen is ook in eerste instantie niet direct noodzakelijk. Dat komt later wel. Je kunt de *salât* vergelijken met een medicijn. Je hoeft in eerste instantie niet de chemische formule van een medicijn te kennen om er toch nut van te hebben en je hoeft ook niet het recept van de dokter te kunnen begrijpen om het medicijn te kunnen kopen. Ik zeg niet dat het goed is als je niet weet wat je reciteert in de *salât*, maar ik ben van mening dat kinderen niet per se alles meteen hoeven te begrijpen om te kunnen bidden. Het gebed is een plicht en bovendien is het niet mogelijk om alles aan kinderen duidelijk te maken. Het gaat er om dat ze weten hoe ze moeten bidden en wat ze moeten reciteren. Later is het gemakkelijker om achter de betekenis te komen. De Turken reciteren naast de *Fâtiha* meestal hele korte *sura's*. Ze begrijpen misschien niet elke letter, maar ze lezen de vertaling of horen de betekenis van de imams in het vrijdaggebed en in de avonden van ramadan. Dat gebeurt in de moskee.

De situatie is nu zo dat de kinderen behalve het Koranonderwijs ook het meer theoretische godsdienstonderwijs noodgedwongen in de moskee moeten ontvangen. Het betreft de 32 verplichtingen, en enige kennis van de geschiedenis van de islam en van de ethiek (*akhlâq*). Het zou beter zijn als dit in het gewone schoolprogramma zou kunnen worden opgenomen. In de moskee is er maar weinig tijd voor, al zullen de kinderen de 32 verplichtingen misschien wel leren memoriseren en al krijgen ze de laatste vijf minuten van elke Koranles wel enige ethiek, al is het maar in de vorm van goede raadgevingen in de trant van 'je moet respect hebben voor je ouders en ouderen in het algemeen', 'maak geen lawaai als je anderen daarmee stoort'. De beschikbare tijd in de Koranschool is beperkt. De leraren beseffen dat kinderen ook vrije tijd moeten hebben om te kunnen spelen. Zij hebben daar recht op. Daarom houden de leraren de kinderen zo kort mogelijk in de moskee, hooguit anderhalf tot twee uur, drie keer in de week, met name in het weekend. Wat meer vrije tijd in het weekend zou geen luxe zijn. Overigens - en dat is ook geen ideale situatie - zit de leraar er zelf veel langer omdat, als er veel kinderen zijn, zij in groepjes komen. Als imam in Tilburg had ik daar 50 tot 120 kinderen. Gelukkig had ik er wel helpers.

Vergelijking met de situatie in Turkije

Zoals wij eerder hebben gezegd, wordt het bovengenoemde meer theoretische godsdienstonderwijs in Turkije op school behandeld in het vak 'Kennis van de godsdienstcultuur en van de zeden'. Dit vak maakt deel uit van het gewone onderwijsprogramma. Het wordt zowel binnen het lager onderwijs vanaf de vierde klas als binnen het voortgezet onderwijs gegeven gedurende twee uur per week.

Het bezoek aan de Koranscholen door leerplichtige kinderen gedurende het schooljaar is niet toegestaan. Maar in de zomervakantie van drie à vier maanden is er ruimschoots de tijd voor. Daarom bestaat er in Turkije geen behoefte om in de weekenden de kinderen naar de moskeeën te sturen. De laatste tijd zien we dat in de zomerperiode de leegstaande lagere scholen wel gebruikt worden voor Koranonderwijs als er gebrek aan Koranscholen is.

In Turkije bestaat leerplicht vanaf het zesde jaar. De lagere school duurt vijf jaar. De meeste kinderen gaan één à twee jaar voordat ze naar de lagere school gaan naar de Koranschool. Er

bestaat geen kleuterschool in Turkije.² Na de lagere school kunnen kinderen, die *hâfiz* willen worden of zich willen voorbereiden voor de imam-hatip school (een soort religieus hoger beroepsonderwijs) gedurende één of twee jaar nog naar de Koranschool in internaatsverband of dagschool (voor meisjes apart).

Wij hoeven ons overigens niet naar het voorbeeld van Turkije te voegen. Want de situatie is hier nu eenmaal geheel anders. De kinderen hebben hier, anders dan in Turkije, taalproblemen. Bovendien hebben zij een veel kortere zomervakantie. Ook willen de ouders in de zomer hun kinderen graag naar Turkije meenemen. Daarom moeten zij hun kinderen in de weekenden naar de Koranschool sturen, als zij niet willen dat hun kinderen onwetend blijven op het gebied van de godsdienst. Omdat de kinderen in de schooltijd deze kennis niet opdoen is het resultaat, wanneer de ouders hen in de weekenden thuis houden, dat zij onwetend blijven op het gebied van de godsdienst (78-82)' (Karagül, 1987).

2.2 Pedagogische innovatie

Inmiddels vinden overal in den lande lesactiviteiten vanuit moskeeën plaats, waarbij het zicht meestal ontbreekt op de kwaliteit in pedagogisch-didactisch en inhoudelijk opzicht. De gegevens duiden er op dat, althans eind jaren tachtig, vooralsnog sprake was van eenrichtingsverkeer tussen de leerkracht en leerlingen, van autoritaire verhoudingen en een nadruk op memoriseren en discipline, waarbij ook de toepassing van fysieke straf niet werd geschuwd. Inhoudelijk stonden Koranrecitatie en memorisatie en religieuze en morele vorming centraal. 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 moskeelonderwijs, wil de moskee de ouders en kinderen van nu bijstaan in het vinden van hun weg (als moslim) in de migratiecontext.

² Deze opmerking is niet juist. De Koranscholen domineren, maar er bestaan wel kleuterscholen in Turkije: 'ana okulları'.

Met name 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 veelal 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 daarentegen 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 waarmee zij in aanraking komen, het hoofd te bieden. 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. Uit de schaars beschikbare literatuur komt naar voren dat de Europese Milli Görüş beweging een dergelijke pedagogische modernisering ook voorstaat. Dit blijkt bijvoorbeeld uit discussies over invoering van het islamonderricht in de Duitse openbare scholen. De Milli Görüş federaties leggen daarin religieuze en pedagogische flexibiliteit aan den dag: het religieus onderricht moet uitgaan van de leefwereld en de ervaringen van de kinderen en appelleren aan hun reflectievermogen (De Ley, 2005). In hoeverre deze visie al handen en voeten krijgt in de praktijk is onbekend. Het volgende fragment van een forumdiscussie op turksnl.net laat in ieder geval zien dat het onderwerp leeft én dat er nog veel te winnen valt.

'Ik denk dat er meer hoca's moeten zijn. Dus per 12 kinderen 1 hoca. Om deze lessen aantrekkelijker te maken voor kinderen boven de 12 jaar moeten de lessen interessanter worden gemaakt. Op een bepaalde leeftijd vragen kinderen om een 'waarom', de hoca's moeten interessante onderwerpen behandelen... vragen behandelen... kinderen nemen niet alles zomaar aan, er moet over het geloof gediscussieerd worden. Ik had een tijdje een hele leuke hoca, hij vertelde ook wat de soera's betekenden, en waarom ze er stonden... wat de achtergronden waren.

Hij ging vertellen over onze profeet.'

Reactie:

'En inderdaad .. er moeten kwalitatieve hoca's komen, hoca's die kinderen begrijpen, hoca's die jongeren begrijpen, die iets van kinderpsychologie gehad hebben in hun onderwijs, hoca's die de waarde van hun teblig-taak weten... er moet dus eigenlijk een soort islamitische PABO zijn die hen dat allemaal leert ..' <http://forum.turksnl.net/printview>, d.d. 03-03-06

Na deze rondgang in de literatuur komt in de volgende twee paragrafen de lespraktijk aan de orde die wij aantreffen in moskee Ayasofya. 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 zoemen 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: achtergrond, doelen en middelen

De stichting Ayasofya, waarvan de moskee Ayasofya deel uitmaakt, valt onder de federatie Milli Görüş³ die lokale verenigingen telt in heel Europa. Zoals ook geldt voor Ayasofya in Rotterdam zijn de Milli Görüş moskeeën vaak niet alleen godshuizen maar brede sociaal-culturele centra, waarin verschillende groepen eigen sociaal-culturele activiteiten organiseren. Het Europese hoofdkantoor is gevestigd in Keulen, Duitsland. De koepelorganisaties van Milli Görüş, één voor het noorden van Nederland en één voor het zuiden, dragen er zorg voor dat de moskeeën opereren volgens het onderwijssysteem van de federatie. Elke stichting/moskee verbonden aan Milli Görüş heeft iemand in het bestuur die specifiek over de educatie van de kinderen gaat. Deze *eğitim başkanı* (onderwijscoördinator) beheert de portefeuille over onderwijszaken. Op bestuurlijk niveau is er contact tussen onderwijscoördinatoren van de verschillende organisaties. Zij peilen waar behoefte aan is en kijken wat ze voor elkaar kunnen betekenen. De vragen, suggesties en behoeften van de afdelingen/organisaties uit de diverse landen komen uiteindelijk bij het hoofdkantoor in Keulen terecht. De onderwijscommissie aldaar bestudeert deze en formuleert antwoorden, bijvoorbeeld door de aanzet te geven tot ontwikkeling van nieuwe materialen. Zo zijn er al videofilms voor kinderen, leesboekjes, puzzels, kleurboekjes en

³ Milli Görüş betekent letterlijk 'Nationale Visie', maar tegenwoordig geeft men de voorkeur aan de tweede betekenis 'religieus Perspectief' (zie Canatan et al., 2003).

nog veel meer materialen ontwikkeld (zie verder paragraaf 3.5). Voor het overige functioneren de plaatselijke moskeeën overigens redelijk autonoom (Canatan, Oudijk & Ljamai, 2003).

3.1 Stichting Ayasofya, lessen en locatie

In oktober 1990 hebben een aantal organisaties van Turkse bewoners in Rotterdam Delfshaven zich verenigd in een samenwerkingsverband onder de naam Ayasofya. De stichting heeft als doelstelling: het realiseren van en zorg dragen voor optimale participatie aan het proces van sociale integratie van de Turkse gemeenschap - kinderen, jongeren en volwassenen - in Delfshaven⁴. Naast moskee Ayasofya is er binnen de stichting ook een afdeling maatschappelijk werk en een bemiddelings- en vertaalbureau waar Turkse bewoners dagelijks terecht kunnen voor vragen en problemen. Een belangrijk onderdeel van de werkzaamheden van de stichting vormt het aanbieden van educatieve, emancipatorische en culturele activiteiten. Naast Koranlessen, computercursussen en huiswerkbegeleiding voor jongeren wordt onder meer ook schilder-, theater- en volksdansen gegeven. De onderwijsactiviteiten vallen officieel onder de activiteiten van de moskee.

De lesactiviteiten van Ayasofya zijn gericht op een brede leeftijdscategorie: kinderen en jongeren van 7 tot en met 21 jaar nemen er aan deel. De jongste leeftijdscategorie van 7 tot en met 15 jaar is veelal ingedeeld in groepen van niveau 1 en 2. Niveau 3 is er voor leerlingen ouder dan 15 jaar. In totaal telt de moskee 125 leerlingen, van wie 35 jongens en 90 meisjes.

Volgens de coördinator van de stichting berust het verschil naar sekse op toeval; enkele jaren geleden was het aantal jongens groter dan het aantal meisjes. De meisjes en jongens krijgen apart les. De maximale groepsgrootte is 20. Voor de jongens op niveau 1 en niveau 2 zijn er twee klassen met respectievelijk 15 leerlingen en 20 leerlingen. Voor de meisjes zijn er 7 klassen van niveau 1 en 2 met 10 à 20 kinderen. Voor leerlingen van 14 jaar en ouder die de lesstof van het tweede niveau hebben afgerond, vinden thema-avonden en vervolglussen plaats. Ook is er een 'specialisatiegroep' van 18 tot 21 jarige 'heel slimme

⁴ Website wijkalliantie.nl (juni 2003).

jongens' die zich graag verder willen verdiepen in de materie en voor wie het tempo veel hoger ligt dan bij de overige klassen.

Ayasofya beschikt over enkele panden, die zich dicht bij elkaar in dezelfde straat bevinden. In één pand bevindt zich een inloopruimte voor bezoekers van het bemiddelings- en vertaalbureau, een werkruimte voor medewerkers van de stichting en twee zalen die onder meer gebruikt worden voor activiteiten voor jongeren. In de 'jongerenzaal' staan enkele computers en een tafeltennistafel, en verder zijn er twee zithoeken en een keukentje. Er hangen posters en (groeps)foto's aan de muren en in een open kast zijn vele borden die met sport zijn gewonnen te bewonderen. De andere zaal, de 'salon', wordt voornamelijk gebruikt voor bijeenkomsten zoals Koranlessen aan kinderen en jongeren, volksdansen voor meiden, conferenties en vergaderingen. Deze ruimte is wat soberder van aankleding. De ene helft ervan is ingericht als klaslokaal. Er staan tafels, stoelen en een whiteboard. De andere helft staat vrij om bijvoorbeeld gebruikt te worden door de volksdansgroep. Deze ruimte is tevens via een andere deur aan de straatkant te bereiken.

Enkele huizen verder bevindt zich een gang die naar de moskee leidt en waar ook een koffiehuis en winkeltje op uit komen. In het winkeltje is allerlei informatie over de islam te vinden en zijn ook diverse religieuze attributen te koop. Er zijn bijvoorbeeld informatieve boeken voor volwassenen, studieboeken voor alle leeftijden, voorleesboeken, kleurboekjes, computerspelletjes en tekenfilms voor de allerjongsten, cd's, dvd's, vcd's, videofilms, cassettebandjes, instapsloffen voor de moskee en sleutelhangers. Ook de tijdens de Koranlessen gebruikte lesmaterialen zijn hier te koop. In de hoek staan een tafeltje en een paar stoelen waar men even kan zitten om uit te rusten, thee of koffie te drinken en een gesprekje te maken met de eigenaar van de winkel. Het koffiehuis daarnaast is een ontmoetingsruimte voor (Turkse) mannen, met een keukentje waar een kok eenvoudige maaltijden klaarmaakt. Hier kan men terecht voor een praatje, televisie kijken of om gekapt te worden, een aparte hoek is namelijk voor de Turkse kapper gereserveerd. Voorbij het winkeltje en het koffiehuis bevindt zich de ingang van moskee Ayasofya. Vanuit de gebedsruimte van de moskee, en vanaf een aparte deur aan de straatkant, heeft men toegang tot de zalen waar de meisjes Koranlessen volgen en vrouwen bijeenkomen voor vergaderingen. Beneden is

een grote kamer met tafels en stoelen, boven zijn er twee kleinere kamers met tafels, stoelen en een keukentje.

3.2 Doelen van de lessen

Het hoofddoel van de lesactiviteiten is tevens het hoofddoel dat de moskee nastreeft, namelijk het meegeven van kennis over de islam en het uitdragen van het geloof en de islamitische cultuur. Hiernaast blijkt uit gesprekken met de coördinator en leerkrachten dat het bevorderen van identiteitsontwikkeling, vaardigheden en (islamitische) opvoeding ook belangrijke doelen zijn. De afgelopen jaren zijn de doelen van de lesactiviteiten sterk veranderd, zo stelt de coördinator van Stichting Ayasofya. In het begin ging het om het uit het hoofd leren van Arabische teksten in de Koran (*sura's*), het leren van het gebed en basiskennis van de islam. Ongeveer tien jaar geleden werd ingezien dat dit niet meer voldoende was. De veranderende samenleving vereiste dat de aanpak en de leerdoelen werden herzien. Er is toen begonnen met het ontwikkelen van nieuwe lesmethoden die door de jaren heen verder zijn bijgeschaafd. De coördinator: 'Het allerbelangrijkste was het overbrengen van de identiteit van 'een Turkse moslim die leeft in Nederland en (vaak) zelfs hier is geboren' aan kinderen. De eerste generatie zag zichzelf namelijk als 'Turkse moslims die in een vreemd land leven'. De generaties erna zijn echter geboren in Nederland. Deze verschuiving in identiteit is voor de stichting belangrijk om op te pakken. Kinderen moesten bewuster worden gemaakt, ze moesten Nederland niet meer zien als een vreemd land maar als hun geboorteland.'

Het leerdoel begon te verschuiven van informatieoverdracht via een monoloog naar een dialoog met de kinderen. Naast kennis over de islam werd het ook belangrijk om kinderen bewust te maken en kennis bij te brengen over allerlei (sociale, culturele) zaken waarmee ze in de samenleving geconfronteerd worden. Het bewuster maken van kinderen ging gepaard met het toelichten van onderwerpen uit de islam en het aangaan van een dialoog met hen. Er werd ingegaan op vragen als 'begrijp je het gebed?', 'waarom moet je bidden volgens de Koran?' Het lesmateriaal werd hierop aangepast: naast de Arabische teksten kwam uitleg in het Turks te staan.

De coördinator: ‘Het gaat om het begrijpen van een gebed, niet alleen het uit je hoofd kunnen opzeggen van de Arabische tekst. Mijn vader zei altijd: “Je moet bidden”. Hij gaf geen antwoord als ik vroeg waaróm ik moest bidden of vasten. Ik moest het gewoon doen, zonder uitleg erbij. Zo ging het ook tijdens de lessen in de moskee. De imam en de godsdienstleraren gaven alleen Arabische teksten en Arabische *sura*’s uit de Koran, zonder uitleg erbij.’

De coördinator vindt het zijn plicht om onderwerpen als integratie met de kinderen te bespreken. Deze onderwerpen worden vanuit islamitisch gezichtspunt behandeld. Er wordt verteld wat de islam erover zegt. Bijvoorbeeld ‘de islam zegt tegen alle kinderen, alle gelovigen en de hele mensheid: je moet je medemens respecteren, accepteren, niet beledigen, niet aanvallen, niet bestelen’

Leraar Erkan geeft les aan de jongens en is tevens de onderwijscoördinator van stichting Ayasofya Hij sluit zich geheel bij de coördinator aan als hij de doelen van de lesactiviteiten als volgt verwoordt: ‘Het hoofddoel is de kinderen op een bepaald niveau te brengen wat betreft islamitische kennis. Als het kind de Koran niet kent dan leren we hem de Koran lezen en zijn kennis over het geloof te vergroten. Het gaat om de grote lijnen omdat onze tijd begrensd is. Hiernaast heb ik ook een eigen doel. Ik wil namelijk niet dat de kinderen als een papagaai alles op kunnen zeggen maar dat ze ook weten hoe ze die kennis in de praktijk kunnen gebruiken. Tijdens het lesgeven moet je daarom flexibel zijn. Leerlingen moeten ook leren om vragen te stellen, vragen te bedenken en omgangsvormen te leren. Bijvoorbeeld dat je niet tegen elkaar roept en schreeuwt maar dat je vragen op een nette manier stelt en goed met elkaar omgaat. Daar let ik op tijdens de lessen.’

De leerkrachten richten zich niet alleen op het bijbrengen van kennis over de islam, maar ook op de ontwikkeling van waarden en normen en sociale vaardigheden. Doelen in dit verband zijn ‘dat het kind ordelijk is, welgemanierd, beleefd naar ouders toe, met respect, zeker is van zichzelf, goed op kan schieten met de mensen om hem/haar heen, geen problemen veroorzaakt en weet wat het inhoudt om een moslim te zijn’, aldus leraar Ilkay. Zij is pedagoge en geeft islamitische educatie, geschiedenis van de islam en psychologie aan meiden in de leeftijd van 14 tot 18 jaar. Ilkay maakt duidelijk dat het naast de normatieve ontwikkeling ook gaat om een bredere persoon-

lijkheidsontwikkeling: ‘Mijn doel is dat het allemaal personen worden die zichzelf kennen, dat ze bewust worden, dat ze de islamitische geschiedenis kennen en niet zomaar alles geloven wat anderen over de islam vertellen.’

Ouders weten volgens onderwijscoördinator en leerkracht Erkan vaak niet meer te doen dan tegen hun kinderen te preken over hun eigen cultuur, hun eigen huishoudregels. Zij zeggen dan tegen hem “wij zijn analfabeet, hebben weinig kennis over de islam. Wij weten zelf niet eens waarom we bepaalde dingen doen zoals naar de moskee gaan. We kunnen niet eens uitleg geven over wat we dagelijks beleven, laat staan dat we antwoorden hebben op hun vragen. Vullen jullie dit soort dingen maar aan”. Ouders verwachten van ons dus ook dat wij de kinderen tijdens de lessen fatsoensnormen, gewoontes in de islam en dat soort dingen bijbrengen.’

Uit het volgende fragment uit het groeps gesprek met moeders blijkt dat zij met de coördinator en leerkrachten op één lijn zitten: naast basiskennis van de islam is voor hen cultuuroverdracht en een goede opvoeding van belang. Door de moeders wordt hiermee in de eerste plaats op het ‘beschaven’ van kinderen, ofwel het voorkomen van slecht gedrag bedoeld.

Moeder 3: ‘Ik kan zelf de Koran wel lezen maar uitleggen dat gaat niet. Dat heb je ook met bijvoorbeeld een rijbewijs, je leert het gewoon niet als een bekende of een naaste het uitlegt en les geeft. Hier is professionele begeleiding en ze hebben contact met andere kinderen. Ze doen hier ook aan andere activiteiten zoals bioscoopbezoek. En natuurlijk de Turkse cultuur, dat willen ze hier ook meegeven aan het kind. (...) De kinderen krijgen niet alleen uitleg over de Turkse cultuur maar ook over de Nederlandse normen en waarden. Ik vind het allebei belangrijk zolang ze hier wonen. De Turkse cultuur is dan belangrijk omdat mijn kinderen ieder jaar op vakantie gaan naar Turkije. Als ze het niet kennen dan komen ze in conflict met de grootouders die daar wonen.’

Moeder 5: ‘Het zijn niet alleen de lessen, maar onze kinderen leren hier bijvoorbeeld ook Turkse volksdansen, handwerken, koken, echt van alles. Ze leren de Turkse geschiedenis, ons geloof, onze taal en toneelspelen, ze geven hier voorstellingen. Onderling is het ook gezellig, we hebben gezellige feesten, de kinderen vinden het geweldig.’ (...)

Moeder 5: ‘De Koran is natuurlijk hetzelfde maar de lesmethoden zijn wel veranderd. Nu geven ze het zo dat je het leuk

vindt, met uitleg en met begrip. Hier wordt echt op alles gelet. Leerkrachten geven hier in alles het goede voorbeeld, zelfs in hoe je moet eten. De leerkrachten kijken hier ook of de nagels van de kinderen schoon zijn. Er wordt gelet op hygiëne, gevraagd of ze hun handen hebben gewassen. (...) De kinderen gaan overdag naar school en als ze dan thuis komen of in de weekenden bijvoorbeeld, wat kunnen ze dan doen? In plaats van de hele dag thuiszitten of buiten op straat spelen en er slechte voorbeelden zien, kunnen ze toch veel beter hier komen en hele mooie dingen leren? Dingen over Turkije en Nederland en over zichzelf. Wij vertrouwen de moskee volkomen en brengen onze kinderen hier onder de hoede van de moskee.’ Moeder 1 vergelijkt de Turkse kinderen van 10-15 jaar geleden met die van nu en ziet een duidelijke verbetering, die zij in verband brengt met de religieuze educatie: ‘Kinderen zijn dan toch beleefder/welgemanierder. Dat geldt ook voor kinderen die naar de kerk gaan, die zijn toch anders dan kinderen die niet naar de kerk of de moskee gaan maar op straat rondhangen. Zo is mijn *elti* (vrouw van de broer van haar man) een Nederlandse vrouw en haar kinderen zijn erg welgemanierd omdat zij hen steeds meeneemt naar de kerk. Kinderen die helemaal losstaan van ons geloof die halen van alles uit, die weten ook niet wat *helal* is en wat *haram*. (...) De gemeente zou eigenlijk de kinderen die op straat rondhangen en herrieschoppen richting het geloof moeten keren. Ik ben er van overtuigd dat als kinderen hun geloof kennen, of dat nou het christendom of de islam is of wat dan ook, dat ze dan op straat geen vandalisme plegen. Want in alle geloven wordt gezegd dat het niet goed is om schade te brengen aan anderen, dat het *haram* is. Gelovige kinderen zijn toch anders.’

Zowel de coördinator als onderwijscoördinator/leerkracht Erkan (voortaan meestal kortweg Erkan genoemd) geven te kennen dat de educatieve activiteiten er tegenwoordig ook op gericht zijn om leerlingen te leren omgaan met de (negatieve) aandacht die moskeeën en moslims krijgen vanuit de omgeving. Kinderen worden geconfronteerd met vragen over integratie, *jihad*, de hoofddoek, homoseksualiteit, vrouwenbesnijdenis. Door hierover uitleg te geven weten ze waarover ze praten en worden ze zekerder en zelfredzamer, ook in het contact met niet-moslims. Erkan bespreekt op de thema-avonden voor adolescenten en in kringgesprekken met de jongere leerlingen wat ze hebben meegemaakt op school, tegen welke problemen ze zijn

aangelopen. Ook als er negatieve berichten zijn op de televisie en in de media over moslims gaat hij daar op in. 'De kinderen hebben het hier erg moeilijk mee. Ze laten het niet direct merken maar als je het los laat komen dan barsten ze echt uit.' Door een dialoog met de kinderen aan te gaan biedt Erkan ze een uitlaatklep, maar helpt hij ze ook meer zelfvertrouwen en zelfkennis te ontwikkelen en rustig te blijven, 'zich te verweren door te praten en niet door te schreeuwen of te schelden'. Een lerares (die bij het moedergesprek aanwezig was en) die jongere meisjes (6 - 11) les geeft, meent dat dit geen gespreks-onderwerpen zijn voor deze leeftijdscategorie. Wel wordt hen geleerd respect te hebben en tonen, 'ze kunnen namelijk ook haat krijgen over dit soort dingen'. 'Wij leren ze respect voor anderen, ook al hebben anderen geen respect voor hen', aldus deze leerkracht, die verder meent dat lerares Ilkay de hete hangijzers zeker behandelt met haar oudere leerlingen. Lerares Ilkay maakt het desgevraagd weinig mee dat leerlingen dergelijke problemen uiten. Zelf gaat zij ook niet graag op 'politieke onderwerpen' in. Maar na de moord op Van Gogh en de rellen rondom de spotprenten van de profeet heeft zij dat wel gedaan. Zij legt de leerlingen dan bijvoorbeeld uit dat je op beledigingen kunt reageren met praten of het organiseren van discussiebijeenkomsten, maar dat je hieraan nooit het recht kunt ontlenen om te doden. Ilkay vindt het eveneens belangrijk haar leerlingen te wapenen met informatie tegenover eenzijdige of onjuiste beeldvorming of berichtgeving in de media. De moeders in het groepsgesprek zijn zich terdege bewust dat 'politieke' onderwerpen tijdens de lessen aan de orde komen.

Moeder 4: 'Natuurlijk praten ze daarover met de kinderen. Ze willen dat de kinderen zich tegen dit soort dingen kunnen beschermen, dat ze zich niet in dat soort situaties begeven.'

Moeder 1: 'Ik praat er ook over met mijn kinderen en hier doen ze dat ook, zo van "laat hun dat maar doen, maar wij laten ons er niet door beïnvloeden". Mijn kind heeft dagen achter elkaar gehuild door die karikaturen en door hun onbeleefdheid. Ik veroordeel het ten zeerste, niemand kan het geloof van een ander zo aanvallen. Toch zeg ik tegen mijn kind: "Laat hun maar, blijf maar ver van dat soort dingen" en ik ben er van overtuigd dat ze dat hier in de moskee ook zo zeggen.'

GD vraagt of de leerkrachten in dialoog gaan met de kinderen, of kinderen met de leerkrachten kunnen praten over bijvoorbeeld hun angsten hierover.

Moeder 5: ‘Maar natuurlijk doen ze dat. Ze vertellen alles vanuit het geloof. Bijvoorbeeld dat zij ons nu aanvallen, ja daar hebben ze geen recht toe en Allah zal uiteindelijk diegenen straffen.’

Erkan krijgt vaak verzoeken van ouders om met hun kinderen te praten over problemen die ze op school of op straat meemaken. Sommige ouders geven aan dat zij de vragen van de kinderen hierover niet kunnen beantwoorden en dat kinderen dat niet leuk vinden. “Kun je af en toe dit soort onderwerpen niet bespreken tijdens de les als onderdeel van de lesstof? Zodat kinderen dit soort gevoelens en vragen kunnen ventileren, zich hierover kunnen uitspreken?” ’

3.3 Eisen aan en begeleiding van leerkrachten

Er zijn tien leerkrachten in totaal, twee mannelijke voor de lessen aan de jongens en acht vrouwelijke voor die aan de meisjes. De leerkrachten zijn vrijwilligers, die voor hun inzet een kleine vergoeding ontvangen. Ter illustratie van de bagage van de leerkrachten beschrijven wij de achtergrond van twee van hen die wij in het kader van het onderzoek observeerden en interviewden.

Onderwijscoördinator/leraar Erkan is begin 40. Hij heeft in Nederland de Lagere Technische School afgerond en deed daarna een verkorte avondopleiding. Eind jaren tachtig volgde hij een studie Arabisch in Rotterdam. Hij behaalde zijn diploma in 1991 waarna hij gevraagd werd als bestuurslid van een moskee en jongerenvereniging in Oss. In 1993 maakte hij de overstap naar de Iskender Paşa moskee in Rotterdam waar hij werkte als leerkracht en onderwijscoördinator. In 1995 werd hij gevraagd door de Nederlands Islamitische Federatie van Milli Görüş voor een functie als onderwijscoördinator. In 1998 kwam hij in het bestuur van een moskee in Dordrecht waar hij hielp met de opbouw van het onderwijs, van de jongerenvereniging en met projecten gericht op een goede dialoog met buurtbewoners. In 1999 werd hij gevraagd door Ayasofya Rotterdam waar hij sindsdien werkt als onderwijscoördinator en leerkracht.

Lerares Ilkay is geboren in Nederland en op jonge leeftijd met haar familie geremigreerd naar Turkije. Op de universiteit van Ankara heeft zij in vier jaar de studie filosofie, aangevuld met sociologie en pedagogiek, afgerond. Ze heeft het certificaat 'lerares filosofie voor middelbare schoolleerlingen' behaald en op de universiteit een jaar de studie pedagogiek gevolgd. Na het afronden van haar studie in Turkije meldde ze zich aan en werd aangenomen bij de Erasmus universiteit in Rotterdam voor een masteropleiding filosofie. Daarop volgde ze hier eerst een jaar de schakelklas, ze behaalde de NT2. Omdat ze het Nederlands beter wilde beheersen, is ze begonnen aan een studie pedagogiek op het hbo, ook al was ze al bekend met de stof. Zij is officieel bevoegd om les te geven in pedagogiek, filosofie, sociologie en psychologie aan leerlingen in het voortgezet onderwijs. Sinds twee jaar is zij lerares islamitische geschiedenis en psychologie voor meiden van 16 jaar en ouder en lerares basiseducatie islam voor meiden van boven de 13 jaar bij Ayasofya.

Wervingscriteria

Criteria bij de werving van nieuwe leerkrachten zijn om te beginnen hun niveau en kennis van de islam en de islamitische cultuur. De opleiding, instellingen waar de sollicitanten les hebben gegeven en referenties vormen volgens de onderwijscoördinator belangrijke indicaties of gegadigden het werk aan kunnen of niet. 'Bijvoorbeeld of ze de *Imam Hatip-school* (religieuze middelbare school) hebben gevolgd of uit eigen budget een opleiding tot begeleider Korancursussen hebben betaald. Sommige leerkrachten geven namelijk les in de trant van: "Leer 50 pagina's van de Koran uit je hoofd". Dat is niet de werkwijze die wij nastreven.' Leerkrachten worden geacht niet op een traditionele manier les te geven en het is ook niet de bedoeling dat zij zomaar wat onderwerpen uitkiezen. Bij sollicitatiegesprekken geeft de onderwijscoördinator dan ook al het lesmateriaal aan de betrokkenen mee. Zij kunnen het dan thuis goed doornemen en een weloverwogen beslissing nemen. Voor (nieuwe) leerkrachten heeft Stichting Ayasofya een informatiemap samengesteld. Hierin is onder meer opgenomen: het wekelijkse lesrooster, de twee jaarroosters met het lesprogramma voor de leerlingen van niveau 1 en niveau 2, uitleg over de gewenste pedagogische aanpak en een overzicht van de periodieke toetsen voor de leerlingen.

Buiten inhoudelijke kennis wordt ook sterk gelet op hóe (aanstaande) leerkrachten hun kennis overdragen aan de kinderen, of ze hun kennis op een voor hen toegankelijke manier kunnen overbrengen. Van groot belang is of leerkrachten sociaal ingesteld zijn en of ze goed kunnen omgaan met kinderen, een vaderlijke of moederlijke figuur zijn en de taal van kinderen en/of jongeren begrijpen, al naar gelang hun leeftijd. Nieuwe leerkrachten moeten zich kunnen vinden in de 'praktische pedagogische regels' zoals deze opgesteld zijn door de onderwijscoördinator (zie Bijlage I).

Een pré is ten slotte ook dat de leerkrachten in de buurt wonen. Dit verkleint namelijk de kans dat zij te laat komen en daardoor geen goed voorbeeld voor de leerlingen zijn. De onderwijscoördinator: 'Als leerkrachten te laat komen door vertraging met de tram of de metro zetten de kinderen de boel ondersteboven. Als andere moskeebezoekers dat horen, gaan ze al snel denken dat niet de leerkrachten maar de kinderen de baas zijn.'

De onderwijscoördinator is degene die de sollicitatiegesprekken voert en advies uitbrengt aan het bestuur, dat vervolgens besluit of de sollicitant aangenomen moet worden of niet. Het bestuur beoordeelt ook de door leerkrachten bereikte resultaten en roept hen zo nodig ter verantwoording.

Begeleiding en supervisie

De inhoudelijke invulling van het onderwijs is door het bestuur gedelegeerd aan de onderwijscoördinator en ook de individuele leerkrachten, maar uiteindelijke beslissingen worden genomen in samenspraak tussen het bestuur en de onderwijscoördinator. Nieuwe leerkrachten worden geïnformeerd en geïnstrueerd door de onderwijscoördinator, die ook verantwoordelijk is voor de verdere begeleiding van zijn mannelijke collega's. De vrouwelijke leerkrachten hebben een vrouwelijke begeleider. De begeleiders voeren individuele gesprekken met de leerkrachten. Daarnaast vinden van tijd tot tijd teamgesprekken plaats en observaties tijdens de lessen. De leerkrachten houden de onderwijscoördinator op de hoogte van belangrijke gebeurtenissen in de klas. Ze geven een samenvatting van wat er behandeld is, hoeveel kinderen naar een hoger niveau zijn gegaan, hoeveel naar een lager niveau, hoeveel kinderen niet naar de les zijn gekomen en of hierover met de ouders contact is geweest. De onderwijscoördinator houdt zich op de hoogte van het functioneren van de leerkrachten en van de leerlingen. Zo gaat hij bij aanhoudende slechte prestaties gesprekken aan met de

betreffende leerling en leerkracht. ‘Dan stel ik allerlei vragen en probeer uit te zoeken hoe het komt. We kijken dan samen of wij iets verkeerd doen, waar zij denken dat het aan ligt, of hen iets is opgevallen, of wij iets over het hoofd hebben gezien. Ook praat ik met de ouders en samen kunnen we dan een oplossing zoeken.’

Eén of twee keer per jaar komt de onderwijscoördinator van de Nederlands Islamitische Federatie (NIF) naar Ayasofya en bezoekt steekproefsgewijs de lessen. Hij kijkt onder meer wanneer de groep is begonnen, hoeveel leerlingen er zijn en hoe ver ze zijn gekomen met lesstof en niveau. De NIF controleert dus eens of twee keer per jaar de lessen en neemt hierbij ook het klassenschrift door.

Eens in de drie maanden zijn er vergaderingen met leerkrachten van aan de NIF verbonden moskeeën waar Koranlessen worden gegeven. De leerkrachten presenteren hun activiteiten en worden (weer) gecontroleerd door de federatie. In deze bijeenkomsten, waaraan naast de leerkrachten wordt deelgenomen door de bestuurders van de federatie, onderwijsdeskundigen en pedagogen, worden door de leerkrachten ook problemen besproken waar ze in de praktijk tegenaan lopen, worden ideeën en ervaringen uitgewisseld en seminars gegeven. Zo heeft lerares Ilkay, als pedagoge, ook zelf een seminar gegeven over gedrag van leerlingen in de puberteit en hoe je daarmee om moet gaan. Ilkay: ‘Je stuurt een uitnodiging voor de seminars en zij kunnen zich inschrijven. Zo’n dag is dan van 11.00 tot 16.00 uur en drie á vier mensen geven dan een seminar. Voorbeelden van onderwerpen die behandeld worden zijn “Hoe kun je beter les geven? Hoe kun je jongeren beter begrijpen? Hoe kun je problemen van jongeren oplossen? Hoe word je een goede onderwijzer?” Dat kun je natuurlijk niet in één les leren, maar je krijgt er wel handvaten die je kunt toepassen in je lespraktijk. Zo probeer je jezelf te ontwikkelen.’ Indien de leerkrachten van Ayasofya zelf een seminar organiseren, is het verplicht voor alle leerkrachten van de moskee. Op die dag wordt er geen les gegeven.

De afgelopen periode heeft de stichting een aantal leerkrachten moeten vervangen. Een leerkracht die in de ogen van de stichting zijn of haar taken niet naar behoren kan vervullen, wordt zondermeer naar huis gestuurd. De coördinator vertelt dat er wel leerkrachten zijn vervangen omdat ze niet goed zijn omgegaan met kinderen of de stof niet naar behoren overbrachten.

3.4 Programma

De lessen voor de 7 tot 15-jarige jongens vinden doordeweeks plaats, te weten elke dag behalve vrijdag van 16.00 tot 17.30 uur. De meisjes in deze leeftijdscategorie komen op zaterdag en zondag van 11.00 tot 14.00 uur bij elkaar. De meisjes boven de 15 jaar krijgen les op vrijdag van 16.00-17.30 uur en/of op zaterdag en zondag van 11.00-16.00 uur. Alle kinderen van niveau 1 en niveau 2 krijgen in totaal 6 uur les per week. De specialisatiegroep van jongens tussen de 18 en 21 jaar komt op vrijdagavond bijeen, van 18.00-20.00 uur. Het behandelde materiaal voor deze groep is meestal van niveau 2, aangevuld met lesmateriaal van niveau 3. Het wekelijkse lesrooster is opgenomen in Bijlage II.

Hiernaast zijn er twee thema-avonden, een voor meisjes en een voor jongens. De thema-avonden zijn niet ingedeeld naar niveau. Aanwezige jongeren kunnen vragen stellen en krijgen in het Turks en Nederlands uitleg over bepaalde thema's 'op een hoger niveau'. De thema-avonden zijn veel meer gegoten in de vorm van een discussiebijeenkomst. Op woensdag- en zaterdagmiddag komen de volksdansgroepen voor meiden bijeen. De leeftijd van de deelnemers varieert van 14 tot 18 jaar.

Voor de leerkrachten zijn er twee jaarroosters, voor elk niveau één, met daarin opgenomen de wekelijks te behandelen onderwerpen. Per onderwerp zijn ook de bijbehorende pagina's uit het lesmateriaal aangegeven. Verder staan in deze roosters de schoolvakanties en de weken waarop de toetsen voor de Koranlessen plaatsvinden. Leerkrachten kunnen aan de hand van het schema precies zien welke stof behandeld is en welke binnenkort behandeld gaat worden. Indien nodig kunnen ze zelf van tevoren rondom een bepaald onderwerp informatie uitzoeken. Als een onderwerp moeilijk te begrijpen is voor een leerling, kan de leerkracht extra informatie geven uit andere boeken. Dit komt volgens de onderwijscoördinator echter weinig voor: 'Je moet ook niet veel uitgebreider vertellen dan in het boek en in het schema staat, want dan kom je al snel op een ander niveau en wordt het later te veel herhaling voor de leerling.'

Maandelijks vindt toetsing van de lesstof plaats. Per niveau en onderwerp zijn ook vragen opgenomen in de informatiemap voor leerkrachten, vragen die gebruikt kunnen worden tijdens de

toetsen. Door middel van de toetsen wordt beoordeeld welk niveau de leerling bereikt heeft. Leerlingen die hoog scoren gaan over naar het volgende niveau. Leerlingen die laag scoren, krijgen meer aandacht en de lesstof wordt zonnodig herhaald.

De lesactiviteiten behelzen voor de niveaus 1 en 2 globaal: Koranlessen (lezen en reciteren uit de Koran), islamitische geschiedenis, islamitische educatie en culturele vorming. Bij de lessen islamitische geschiedenis gaat het volgens de leerkrachten om de geschiedenis van moslims en de geschiedenis van andere volkeren. Lerares Ilkay: 'Het is belangrijk dat een moslim zichzelf kent. In de media, op televisie hoor je onzinnige berichten die worden gekoppeld aan moslim-zijn. In de lessen wordt kennis hierover bijgebracht. Een voorbeeld is het woordje *jihad*. Dat wordt op allerlei manieren ingevuld, terwijl er in ons geloof zoiets niet bestaat, dus niet iets gewelddadigs. *Jihad* betekent gewoon dat je dingen doet om het goedkeuren van Allah te krijgen. Als je op straat vuilnis oprapt en in de vuilnisbak gooit, dan is dat ook *jihad*. Maar mensen bekijken het juist vanuit een foute richting. Mensen die iets slechts in de zin hebben vullen het zo in dat het in hun straatje past en doen net alsof dat een onderdeel is van de islam. Deze onderwerpen behandelen we in het algemeen, niet gedetailleerd. Bij de lessen gaat het om het leven van onze profeet, de perioden van belangrijke kalifaten, de periode van de Abbasiden, de Omajjaden, het Ottomaanse rijk en de Seltsjoeken.'

Aan meiden boven de 16 jaar geeft lerares Ilkay tevens lessen psychologie. Bij deze lessen gaat het over de problemen die jongeren meemaken, over persoonlijke ontwikkeling en communicatie. De lerares behandelt gewetensvragen, termen als 'medelijden' en 'mensenrechten' en hoe die termen passen in de islam. 'Psychologie is een internationaal begrip, het gaat om mensen. We proberen het zo te geven dat 'de mens' en 'onze cultuur' verbonden zijn'. Voor het onderdeel psychologie is Ilkay, vanwege haar expertise, tot op zekere hoogte vrij in het samenstellen van het programma. Dit doet ze samen met haar leerlingen. 'Het programma voor psychologie stel ik zelf vast, maar wel aan de hand van het uitwisselen van ideeën met leerlingen. Ik vraag dan wat voor problemen ze ervaren. Bijvoorbeeld de puberteit. Dan geven we informatie over bijvoorbeeld dat pubers agressief kunnen zijn, wat ze de ene dag leuk vinden de andere dag weer niet leuk vinden, dat soort dingen. De les is er dan op gericht dat ze dit weten en

herkennen.’ Tijdens een maandelijkse bijeenkomst vertelt ze aan het bestuur welke onderwerpen er behandeld zijn en hoe het is gegaan.

Voor de overige onderdelen zijn de leerkrachten grotendeels gebonden aan het van tevoren opgestelde jaarlijkse lesprogramma. Het lesprogramma is door de onderwijscoördinator opgesteld en gebaseerd op het ‘Leerplan Basisonderwijs’ dat op Europees niveau wordt uitgegeven door het hoofdkantoor van Milli Görüş Europa IGMG³ (zie volgende paragraaf).

Ter illustratie van het lesprogramma volgt een korte weergave van de vier geobserveerde lessen (in Bijlage III zijn deze lessen integraal opgenomen).

Koranles jongens (8 - 12 jaar) donderdag 19 januari 2006, 16.10 uur - 17.30 uur

16.10 uur Aanwezigheidslijst

Leerkracht Erkan noteert aan de hand van het klassenschrift een voor een de aanwezige kinderen, vraagt waar een gisteren afwezige jongen was. Hij had Cito-toetstraining. Erkan wijdt hier kort aandacht aan en vraagt de leerlingen zich vooraf bij hem te melden als zij de les moeten overslaan.

16.15 uur Huiswerkcontrole: memoriseren van Korantekst

Erkan laat de jongens het gisteren opgegeven huiswerk benoemen en vraagt wie het wel gedaan hebben en wie niet. Een van de leerlingen in de laatste categorie geeft een verklaring, tegen enkele anderen zegt Erkan. ‘Oké, dat kan gebeuren.’ Vervolgens wijst hij in een Koran van een van de leerlingen welk gedeelte, te weten de *konut duası*, zij uit het hoofd hebben moeten leren. Een voor een krijgen zij de beurt om de Korantekst te reciteren, waarbij Erkan een leerling die de tekst niet goed kent voor zichzelf laat oefenen en enkele anderen bemoedigt met uitspraken als ‘zeg het maar tot waar je het kent’. Erkan verbetert af en toe de (Arabische) uitspraak van een woord, waarop de betreffende jongen dat woord herhaalt en zijn recitatie vervolgt. Een enkeling die zijn huiswerk niet heeft gemaakt slaat Erkan over. Hij wijst op het goede voorbeeld van één van hen die daarover een briefje van thuis heeft meegenomen.

16.30 uur Bespreking van Koranteksten

Leraar Erkan bespreekt door middel van de vraag-antwoord-evaluatie routine waarom en wanneer de *konut duası* opgezegd moet worden. Vervolgens geeft hij uitleg over het *vitir* gebed,

na gevraagd te hebben welke leerlingen het wel/niet kennen, waarna hij de leerlingen een voor een overhoort over het zojuist besprokene. Erkan laat de jongen die de *konut duası* moest oefenen deze voordragen en wijst vervolgens op twee punten in de tekst waar het gemakkelijk fout kan gaan met lezen. Een leerling roept in antwoord een Arabische term en Erkan verbetert zijn uitspraak van de letter 'g', onder andere door enkele Nederlandse woorden met een g te noemen die de jongen moet herhalen.

16.42 uur Overhoring: de voorschriften van het gebed

De leraar vraagt wat het andere huiswerk was dat hij had opgegeven. De jongens moesten leren over de 'voorschriften van het gebed', de regels zonder welke het gebed niet geldt. Ook dit thema wordt via vraag-antwoord besproken, waarna Erkan de leerlingen een voor een de vier voorschriften laat opnoemen, waar nodig helpend of verbeterend. Tussendoor stelt hij ook enkele waaromvragen.

Nadat de laatste jongen het rijtje heeft opgenoemd zegt Erkan: 'Wat wordt het huiswerk voor maandag? Dan weten we de hele *konut duası* en we kennen de voorschriften van het gebed. Niemand zal dan haperen. Is dat afgesproken?' Hij schrijft het huiswerk op het bord.

17.00 uur Koranrecitatie

Het is tijd voor Koranrecitatie. De leerlingen moeten een paar minuten voor zichzelf op een tekst oefenen, zacht voor zich uit reciterend. Enkel stellen Erkan vragen. Vervolgens dragen de leerlingen om beurten de tekst voor, waarbij Erkan af en toe een uitspraak verbetert of uitleg geeft over een leesteken. Drie van de betere leerlingen, die zich voorbereiden op de Koranwedstrijd, mogen in de aanpalende ruimte oefenen op de *makam* (melodie) en tegen het einde van de les hun prestaties tonen.

17.25 uur Opgave huiswerk en afsluiting

Erkan vraagt elke leerling afzonderlijk te herhalen wat het huiswerk is voor maandag en bespreekt de verdeling ervan over de tussenliggende dagen. Het wordt onrustiger en enkele leerlingen trekken hun jassen al aan, waarop Erkan de klas in de vorm van vraag-antwoord een lesje geeft over de regel 'we gaan niet weg zonder groeten'. Ten slotte zegt Erkan, na nog eens gevraagd te hebben of iedereen het huiswerk weet: 'Oké kinderen? *Selamünaleyküm!*' De leerlingen antwoorden in koor: '*Aleykümselam*' en verlaten druk pratend de klas.

Koranles meisjes (8 - 10 jaar), 03-02-2006, 16.10 uur - 17.00 uur

16.10 uur Openingsgebed en aanwezigheidslijst

Na een gezamenlijk opgezegde 'dua' (gebed) gaat lerares Funda de aan- en afwezigheid van haar leerlingen na door (vlot na elkaar) hun namen te noemen, waarop de kinderen met 'burda' (hier) hun aanwezigheid bevestigen.

16.13 uur Koranrecitatie

De meisjes hebben al de Koran (gebonden versie in donkerrood of groen met gouddruk) voor zich op tafel liggen. Zij hebben de tekst al eens in zijn geheel gelezen en zijn nu aan de herhaling bezig. De meisjes krijgen een voor een reciteerbeurt. Zij zeggen steeds een gebed voordat ze daarmee beginnen. Lerares Funda corrigeert waar nodig de uitspraak. Als alle meisjes een beurt hebben gehad spreekt Funda een kort gebed uit en enkele van de meisjes vallen bij.

16.40 uur Zang en gedichten

Het volgende lesonderdeel is gewijd aan voorbereiding op de uitvoering van de meisjes op het Hatim-feest, waarin gevierd wordt dat kinderen de Koran helemaal hebben uitgelezen. In verband hiermee is het lesprogramma aangepast. Funda vertelt dat ze nu anders recitatielees had gegeven.

Het boek gaat dicht en begonnen wordt met het zingen van enkele hymnen, zoals 'Okuyalım Kurani' (Laten we de Koran lezen). Vervolgens worden enkele gedichten geoefend. Bij het eerste lezen enkele meisjes ieder een couplet, waarna de hele groep, inclusief A, steeds drie maal roept: 'Tekbir, Allahü Ekber'. Het tweede gedicht is nieuw; een meisje krijgt de beurt om het op te lezen. Op instigatie van Funda volgt applaus. Een nieuw hymne wordt, op een 'Een, twee, drie! (bij uitzondering in het Nederlands)' van Funda ingezet door alle kinderen. Hierna volgt een overhoring van uit het hoofd geleerde gebeden; twee meisjes komen daarbij aan de beurt. Enkele andere meisjes melden zich vrijwillig om ook te reciteren, en ook anderen krijgen nog een beurt.

Lerares Funda geeft een gedicht 'Canım anam' (mijn lieve moeder) dat ze net heeft geschreven aan een meisje met het verzoek het te lezen. Zij zingt het eerste couplet voor, zodat het meisje weet hoe de intonatie is. Het meisje wordt nu en dan gecorrigeerd door Funda op tempo en intonatie.

16.58 uur Afsluiting

Funda vertelt dat morgen weer geoefend gaat worden en maant de meisjes te proberen alles goed uit het hoofd te leren. Hierna

volgt een klassikaal gebed waarbij Funda en de leerlingen hun handen geheven houden.

*Geschiedenis- en psychologieles meisjes (14 - 18) vrijdag
3 maart 2006, 16 uur - 19 uur .Islamitische geschiedenis*

16.05 uur Introductie over de opvolging van de profeet
Het onderwerp is de verkiezing van de opvolger van profeet Mohammed. Lerares Ilkay vertelt over Heilige Ebu Bekir, Heilige Ömer en Heilige Ali. Bijna bij elke zin legt ze gebruikte termen en namen uit of stelt er een vraag over aan de kinderen. 'En vrienden, wat betekent het woord 'aday'? Precies, noteer dat ook maar in jullie schrift.' Regelmatig dicteert ze hele zinnen en af en toe schrijft ze 'moeilijke' Arabische termen op het bord, stelt er vragen over en zet er de Turkse vertaling bij.

16.16 uur Behandeling hoofdstukken over de opvolging
Lerares Ilkay behandelt twee hoofdstukken over de verkiezing van de opvolger van Mohammed en diens begrafenis. Zij leest steeds een stukje tekst voor dat de meisjes moeten opschrijven. Vervolgens stelt ze er vragen over en bespreekt ze belangrijke begrippen, zoals jihad en 'liegen'. Een en ander gebeurt aan de hand van de vraag-antwoord-evaluatie routine en soms discussie; hier en daar gebruikt de lerares spreekwoorden en vergelijkingen om de betekenis van de tekst of begrippen te verduidelijken.

16.39 uur Behandeling hoofdstuk over de 'ideale mens' en de profeet

Met de meisjes wordt besproken wat onder de 'ideale mens' verstaan moet worden. De meisjes opperen eigenschappen als reinheid, bescheidenheid en barmhartigheid en lerares G. behandelt met hen de betekenis van deze begrippen. Vervolgens doet zij 'vrije associaties': 'Waar denk je aan als ik zeg: "Profeet Mohammed"? Roep het eerste waar je aan denkt.' Ze gaat met deze vraag de rij af. Op drie kwart ervan geeft ze nadere uitleg over de associatiemethode en laat de leerlingen ter illustratie reageren op het woord 'Ankara'.

Terwijl er nog gelachen wordt over een van de antwoorden zeggen twee meisjes erg geïnteresseerd te zijn in de islam en zij vragen naar de onderwerpen die hierna behandeld zullen worden. De lerares somt ze op, waarop een korte uitwisseling volgt over de periode van de Ottomanen. Deze blijkt de bijzondere interesse van de leerlingen en lerares Ilkay te genieten, onder meer vanwege de mooie architectuur waarvan onlangs op

een gezamenlijke reis naar Bosnië nog mooie voorbeelden zijn gezien.

16.50 uur Ilkay hervat het gesprek over de profeet met de vraag: 'Wat uit het leven van onze profeet heeft jullie het meeste geraakt?' Sommige meisjes geven direct antwoord en noemen onder andere zijn vertrouwen in God en liefde voor zijn geliefde, andere meisjes vinden het moeilijk en hebben meer aansporing nodig. Hier en daar geeft Ilkay nadere uitleg over een begrip, zoals 'wonder', of de door de meisjes genoemde episode, zoals de moord op de Heilige Hüseyin.

17.01 uur De lerares citeert een stuk tekst over de profeet en over *ahlak* (zeden/gewoonten). De meisjes schrijven dit weer ijverig op. De lerares vraagt wat *ahlak* is en vervolgt met dicteren en behandelen van de tekst. Na een aantal zinnen stelt ze voor het gelezene (over egoïsme) toe te passen op het dagelijkse leven. Enkele door leerlingen en lerares Ilkay aangevoerde voorbeelden passeren de revue, waarna Ilkay aan de hand van een parabel het belang uitlegt van 'begripvol zijn' tegenover anderen met wie je het niet eens bent of die je onrecht deden.

17.10 uur De lerares vertelt over moslim zijn en zegt dat sommige mensen de islam te overdreven en extreem invullen, terwijl het beter is de middenweg te kiezen. Een leerling noemt als voorbeeld de positie van vrouwen. Ilkay weerspreekt de opvatting dat vrouwen niet naar de *hadj* (op bedevaart) zouden mogen en houdt vervolgens een betoog over de positie van moslimvrouwen, die volgens haar thuis en buiten, werkend of huisvrouw moeten kunnen zijn, wat ze willen. Ze besluit met een pleidooi voor het opdoen van kennis.

17.16 uur De lerares gaat verder met het dictaat over zeden en gewoonten. Zij wijdt uit over 'roddelen' en gaat aan de hand van voorbeelden in op het gevaar ervan. Zij wijst op het gemak waarmee mensen elkaar napraten, waarna zij het gesprek een wending geeft door te verhalen over een grappig voorval tijdens de Bosnië-reis: zij had trek in een bepaalde lekkernij en 'toen had opeens iedereen daar zin in'. Hierop vertellen de lerares en de meisjes nog enkele grappige ervaringen over de reis, hetgeen de nodige hilariteit teweeg brengt.

17.25 uur De lerares pakt de draad weer op en gaat verder met dicteren en bespreken van teksten over de profeet en daarin vervatte zeden en gewoonten. Zo komen onder meer de vergevingsgezindheid van de profeet aan de orde, dat hij op straat zowel vrouwen als mannen groette, hield van de armen en zijn vrouw hielp met het huishouden. Ilkay besluit de geschiedenis-

les met een korte samenvatting van de eigenschappen van de profeet en het belang van toepassen van de genoemde zeden in ons leven. Hierop kondigt zij de pauze aan.

17.36 uur Pauze

De meisjes brengen hun theekopjes weg en beginnen te kletsen of lopen even de ruimte uit. De lerares gaat achter de pilaar bidden. Na het bidden belt zij iemand met haar mobiele telefoon; ook sommige meisjes checken hun telefoon. Een paar meisjes nemen een stapel foto's door van hun reis naar Bosnië.

Psychologie

17.48 uur Bespreking van 'merhamet' (barmhartigheid/medelijden)

Lerares Ilkay schrijft het woord *merhamet* op het bord en begint de behandeling van het begrip door vrije associatie. De meisjes noemen uiteenlopende termen als medelijden, goedheid, vergeven, liefhebben, profeet, moeder, respect, broederschap, Ottomaan, opofferingsgezindheid en onmacht. Ilkay schrijft ze rondom het woord *merhamet* op het bord. Vervolgens bespreekt zij elke term door toelichting te vragen aan het meisje dat het geroepen heeft. Zij gaat ook in op de relatie tussen de begrippen.

18.04 uur Ilkay dicteert de definitie van *merhamet*. Vervolgens wijdt zij uit over deze karaktereigenschap en over het feit dat niet iedereen even barmhartig of meevoelend is, mede aan de hand van voorbeelden uit de praktijk. Ilkay komt hierbij regelmatig terug op de begrippen op het bord. Af en toe volgt een discussie in de groep, zoals wanneer Ilkay zegt dat sommige mensen er moeite mee hebben hun liefde te tonen en dus geen gebruik maken van *merhamet*. Een meisje zegt hier een gedicht over te hebben en draagt het voor. De lerares onderstreept hierop nog eens het belang van het tonen van liefde en van empathie. Op dezelfde wijze passeren onderwerpen als de verzorging van planten en kindermishandeling de revue. Bij de rechten van dieren wordt langer stilgestaan, evenals bij het begrip 'respect' (dat je ook moet hebben voor iemand die je tegenpool is, voor ouderen en jongeren), en bij het feit dat je je altijd moet verplaatsen in een ander.

18.40 uur Lesje over kletsen, roddelen en studie

Ilkay verbindt hieraan een lesje over praten tijdens de les, dat je andere kinderen hun les onthoudt door te kletsen. Ook gaat ze opnieuw in op roddel en hoe die littekens kan achterlaten bij mensen. Daarna komt ze terug op het belang van respectvol

zijn tijdens de les en brengt dit in verband met het grote belang van ontwikkeling, de meisjes op het hart drukkend te gaan voor minimaal de hbo en een actieve houding aan te nemen in het onderwijs.

18.57 uur Afsluiting

Lerares Ilkay rondt de bijeenkomst af. De meisjes beginnen de ritsen van hun jassen dicht te doen. Op het 'dit was de les voor vandaag' staan de meisjes onmiddellijk op, pakken snel hun spullen bij elkaar, schuiven hun stoelen aan en verdwijnen naar buiten.

3.5 Lesmaterialen

Overzicht lesmaterialen

Niveau klas	Leeftijd leerlingen	Gebruikt lesmateriaal		
Niveau 1	8 tot 13 jaar	Koran +	Temel Bilgiler 1 +	recitatieboekje
Niveau 2	13 tot 15 jaar	Koran +	Temel Bilgiler 2 +	recitatieboekje
Specialisatie-groep	boven 15 jaar	Koran +	Temel Bilgiler 2 en 3 +	recitatieboekje

Naast de Koran wordt er gewerkt met drie basisboeken in de Turkse taal, te weten *Temel Bilgiler 1, 2 en 3*. Alle drie de boeken zijn uitgegeven door Milli Görüş Europa IGMG. Samen bieden de boeken de basiskennis die een kind van niveau 1 (8-12 jaar) en niveau 2 (13-15 jaar) als moslim 'uit het hoofd moet kennen'. Hiernaast wordt gebruik gemaakt van een, niet door het IGMG uitgegeven, recitatieboekje met als titel *Kur'ân Talebelerine Sualli Cevablı Tecvîd Dersleri*. Ook dit boekje is in de Turkse taal geschreven, met uitzondering van de teksten uit de Koran die in het Arabisch zijn en waarbij de uitspraak en de betekenis van de tekst in het Turks is weergegeven. Geen van de boeken bevat informatie in de Nederlandse taal.

Hieronder beschrijven we de door Ayasofya gebruikte lesmaterialen voor de Koranlessen en lessen islamitische educatie in de groepen van niveau 1 en 2. Eerst volgt een analyse en vertaling van de lesboeken en daarna die van de andere schriftelijke materialen die gebruikt worden door de leerkrachten. Het IGMG geeft naast lesboeken namelijk ook een huiswerkschrift,

beoordelingsschrift, klassenschrift en Leerplan basisonderwijs uit. In het winkeltje bij de moskee zijn alle lesmaterialen te koop evenals diverse andere materialen voor alle leeftijdsgroepen. Er zijn onder meer voorleesboekjes, kleurboekjes, leesboeken, studieboeken, films, tekenfilms en computerspelletjes verkrijgbaar.

Temel Bilgiler 1, 2 en 3

De serie *Temel Bilgiler* is ontwikkeld op verzoek van diverse stichtingen en verenigingen verbonden aan Milli Görüş in Europa. De onderwijscoördinator vertelt dat deze serie in meerdere Europese landen wordt gebruikt. Hijzelf heeft, toen hij destijds verbonden was aan de Nederlands Islamitische Federatie, een rol gespeeld bij het samenstellen van *Temel Bilgiler 1*. 'Boeken met dezelfde inhoud hebben we ook thuis in onze bibliotheken', zo stelt hij, 'maar zelfs ouders begrijpen het niet als ze het lezen. In de *Temel Bilgiler* serie is de inhoud gecategoriseerd en opgedeeld naar het niveau van de kinderen. Daarnaast is het ook opgedeeld naar maanden, jaren en naar klassen waardoor er een mooi systeem is ontstaan. Mensen die op een systematische manier les willen geven, kunnen gebruik maken van deze serie. Je kunt natuurlijk zelf volgens jouw systeem les geven, maar dat zal nooit zo effectief zijn als deze serie. Dat was in het verleden ook ons grootste probleem: wat hebben we al verteld? Wat gaan we nog meer vertellen? Wat vertellen we nu en wat over twee weken? Het moet volgens een systematiek zodat we niet in herhaling vallen. Vroeger konden we dit soort dingen niet bijhouden. Ook het vertalen van de islamitische inhoud naar het niveau van kinderen kostte de leerkrachten veel extra tijd en veel eigen creativiteit. Vanuit bijvoorbeeld Nederland, België en Duitsland werden commissies gevormd die bij elkaar kwamen en praatten over de behoefte aan zo'n soort lesmateriaal en hoe we deze problemen konden oplossen. Dan zeiden wij: 'Wij hebben er behoefte aan in Nederland, zoiets bestaat hier niet, hoe gaan we dat aanpakken? Ook België ervaart het als een gebrek, dus wat kunnen we doen? Laten we dan maar in elk land een commissie vormen, dan bij elkaar komen en samen met mensen die hier verstand van hebben zoals pedagogen en onderwijsdeskundigen bekijken hoe we dit probleem kunnen aanpakken'. Zo hebben we het aangepakt en *Temel Bilgiler 1, 2 en 3* was het eindresultaat van die activiteiten. Nummer 4 is nu in de maak.'

Het eerste deel van de serie Temel Bilgiler is bestemd voor leerlingen van niveau 1, kinderen in de leeftijd van 8-12 jaar. Het kleurrijke boekje met veel plaatjes, gedichten, liedjes en verhalen bevat basisstof over de islam. Het is in het Turks geschreven, in voor jonge kinderen begrijpelijke taal. Door de grote letters is het gemakkelijk leesbaar. Op de kaft van het boek zien we twee jongetjes en vier meisjes die op een groene (kleur van de islam) kaart van Europa staan. Sommigen kijken serieus, andere glimlachen. Op de achtergrond zijn vier kinderen te zien die blij kijken, zwaaien en zich richting de kaart van Europa begeven. De kinderen hebben een tas, boek of rapport in de hand. Sommige meisjes zijn afgebeeld met hoofddoek, andere zonder. De kleding van de meisjes is divers, van een lange jas tot modern, met een vest en een broek of een rok tot op de knie. De jongens hebben vrijetijdskleding aan of een net pak. Aan de horizon staan grote, donkere wolkenkrabbers afgebeeld waarachter de zon verdwijnt. Het boek is opgedeeld in zeven hoofdstukken die elk worden afgesloten met toetsvragen. De zeven hoofdstukken zijn als volgt opgedeeld:

1. *Din* (godsdienst). In twee pagina's wordt kort ingegaan op het belang van religie. Er is een kort gedicht opgenomen en het verhaal 'Het kind dat God zocht'.
2. *Iman* (geloof). Dit hoofdstuk begint met uitleg over de betekenis van het geloof. Daarna worden de zes basiselementen van de islam behandeld: eenheid van God, de profeten, de boeken, de engelen, de dag des oordeels en de voorbeschikking. Ook in dit hoofdstuk zijn gedichten, verhalen, tekeningen en foto's opgenomen.
3. *Ibadet* (geloofspraktijk). Dit hoofdstuk bestaat uit vijf delen waarin de vijf zuilen van de islam worden beschreven. Achtereenvolgens komen aan bod: het belang van godsdienstuitoefening, de plichten van een moslim en het geloofsgetuigenis, hygiëne binnen de islam, het gebed, de drie overige zuilen (vasten, armenbelasting en de bedevaart). Ook wordt kort ingegaan op de vraag 'wat is *jihad*?' Het langst zijn de delen over het gebed en over hygiëne. Hierin komen verschillende soorten gebeden aan de orde evenals het belang van hygiëne en wordt uitgelegd hoe je moet bidden en je ritueel moet reinigen. De lichamelijke reiniging wordt stap voor stap, aan de hand van elf foto's, uitgelegd. Op de foto's zien we een klein jongetje met geruite bloes. De uitleg bij de specifieke handelingen is gemakkelijk te vol-

gen. Op dezelfde manier wordt, stap voor stap en met begeleidende foto's, uitgelegd hoe je moet bidden. Omdat de wijze van bidden voor mannen anders is dan die voor vrouwen, zien we nu niet alleen het jongetje maar ook een meisje op de foto's. Het hele gebed, het staande en zittende gedeelte, wordt visueel weergegeven met wederom een korte, gemakkelijk leesbare uitleg erbij. Aan het einde van het hoofdstuk is het verhaal 'De eerste martelaar' te lezen.

4. *Siyer* (het leven van profeet Mohammed in verhalen). In dit hoofdstuk wordt in twee delen het leven van profeet Mohammed beschreven. Het eerste gedeelte behandelt zijn achtergrond, geboorte, jeugd en huwelijk en het tweede gedeelte zijn verblijf in Medina, de gevoerde oorlogen, de verovering van Mekka en zijn overlijden.
5. *Ahlâk* (zeden en gewoonten). In twee pagina's wordt bondig beschreven wat het belang en het doel is van goede zeden en gewoonten. Hierna is een Koranvers opgenomen dat kort wordt toegelicht. Op de twee pagina's erna is een lijst met 33 regels opgenomen aangaande goede zeden en gewoonten. Ook staan op deze pagina's drie uitspraken van de profeet hierover. Als illustratie zien we een tekening van een roos en die van een cactus. Enkele voorbeelden van de in de lijst opgenomen regels, zijn:
 - Drink water zittend en in drie slokken.
 - Peuter niet in je neus.
 - Lach niet om alles.
 - Was je handen voor en na het eten.
 - Let er op dat haren en nagels schoon zijn.
 - Zeg voordat je iets eet of drinkt '*Bismillah*' en daarna '*Elhamdülillah*'.
 - Spreek geen leugens.
 - Kom beloftes na.
 - Kom op tijd op school en ga de klas in als de bel gaat, vóór je leraar.

Op de laatste pagina staat wederom een kort verhaal en het gedicht getiteld 'mijn leraar'.

6. *Dini musiki* (religieuze muziek). In dit hoofdstuk wordt onder meer aandacht besteed aan recitaties/voordrachten uit de Koran en de oproep tot het gebed (*ezan*). In Arabische letters staan enkele Koranverzen. Onder elke vers is de uitspraak en de betekenis in het Turks geschreven. Aan het einde van het hoofdstuk zijn elf liedjes opgenomen, waaronder (vertaald) 'we zijn verliefd op Mohammed', 'de we-

gen van Kabe', 'de mars van Mekke'. De teksten van de liedjes zijn grotendeels in het Turks, in een aantal liedjes staan Arabische verzen. Bij dit hoofdstuk volgen geen toetsvragen aan het eind.

7. *Türkçe* (Turks). Het laatste hoofdstuk gaat over de Turkse taal. Op de eerste pagina staan de eerste twee coupletten van het Turkse volkslied onder een tekening van een grote Turkse vlag. Op de pagina's er na wordt ingegaan op het Turkse alfabet en grammatica. Achtereenvolgens worden onder meer hoofdletters, zelfstandig naamwoorden, achtervoegsels, spreekwoorden, synoniemen/antoniemen en leestekens behandeld. De uitleg van woorden en betekenissen wordt ondersteund met vele kleurrijke plaatjes. Ook staan er twee verhaaltjes in dit hoofdstuk.

Na dit hoofdstuk is een toets opgenomen voor de lessen in de Turkse taal. Op de twee pagina's tellende toets kunnen kinderen zelfstandig de opdrachten maken. De toets bestaat uit vier gedeelten:

- Onderscheiden van de enkelvoudige en meervoudige woorden uit het woordenlijstje (voorbeeld: huizen, fles, tafels, vlag: welk woord is enkelvoudig?).
- Zelf achter een lijstje met woorden de meervoudsvorm opschrijven. Als illustratie een tekening van één en een tekening van meerdere potloden.
- Een lijstje met woorden waarachter de synoniemen geschreven moeten worden.
- Een lijstje met woorden waarachter antoniemen geschreven moeten worden. Als illustratie een tekening van een ijsje (koud) en een kopje koffie (warm).

Aan het eind van het boek is een woordenlijst opgenomen waarachter de betekenissen van de woorden staan. Ook kan de puzzel worden opgelost met letters uit de antwoorden die gegeven zijn op de toetsvragen.

Het tweede deel van Temel Bilgiler is bestemd voor leerlingen van niveau 2, kinderen in de leeftijd van 13-15 jaar. Op de blauwe kaft van het boek is een geel-oranje wereldbol afgebeeld. Het is een 'denkbeeldige' wereldbol, de landen, in het zwart, zijn als zodanig niet herkenbaar. Op de wereldbol zijn meridianen en breedtecirkels zichtbaar waarlangs in grote, donkere letters de titels van de hoofdstukken uit het boek zijn geschreven. Als eerste, op het punt waar de meridianen samenkomen (zgn. noordpool) staat in grote letters het woord

'Din' (religie) geschreven. Daaronder volgen in vijf rijen, met de breedtecirkels mee, de titels van de andere hoofdstukken.

De hoofdstukindeling met voorbeelden van behandelde onderwerpen ziet er als volgt uit:

1. *Din* (religie): met onder meer betekenis van religie, soorten religies (mono- en polytheïstische religies), tien eigenschappen van de islam;
2. *Akaid* (geloofsbelijdenis): met bijvoorbeeld de zes basiselementen van de islam, namen van engelen, de duivel, de heilige boeken, uitleg van 'een wonder';
3. *Ibadet* (godsdienstuitoefening). Dit hoofdstuk bestaat uit acht gedeelten. Achtereenvolgens worden de volgende thema's behandeld: verplichtingen, hygiëne/wassing, het gebed, vasten, *hac* (bedevaart), *zekât* (armenbelasting), *cihad* (wat betekent het woord *jihad?*), de islamitische heilige dagen;
4. *Siyer* (leven van profeet Mohammed in verhalen);
5. *Ahlâk* (zeden en gewoonten);
6. *Hadis* (de leer en de opvattingen van profeet Mohammed);
7. *Insan hakları ve diyalog* (mensenrechten en dialoog);
8. *Dini musiki* (religieuze muziek): met bijvoorbeeld recitaties, gebedsoproep, teksten van liedjes en de tekst van het Turkse volkslied. Waar in het eerste deel van *Temel Bilgiler* de eerste twee coupletten van het volkslied staan, zijn nu, over een tekening van de Turkse vlag, alle tien de coupletten weergegeven;

9. *Türkçe* (Turks). Turkse grammatica en spreekwoorden. Ook dit deel is geschreven in gemakkelijke taal, in grote letters en is voorzien van kleurrijke illustraties, gedichten en verhalen, al oogt het 'volwassener' dan deel één. Deel 2 bevat meer uitleg en achtergrondinformatie bij de onderwerpen die behandeld zijn in deel 1. Zo wordt er bij het hoofdstuk 'Zeden en gewoonten' veel meer verteld over het waarom en het belang van goede zeden en gewoonten. Ook wordt in dit hoofdstuk uitgebreid ingegaan op de plichten van een moslim. In een schematische afbeelding zien we hoe de plichten in vijf groepen uiteen vallen. Plichten heb je aan: 1- God, 2- de Profeet, 3- je ouders, 4- je burens, 5- de gehele mensheid. Per groep wordt in toegankelijk Turks ingegaan op het waarom, wat de plichten zijn en wat hierover in de Koran staat. Wederom is een twee pagina's tellend lijstje opgenomen van goede zeden en gewoonten. De lijst telt nu niet 33 maar 51 punten. Enkele van de 18 toegevoegde regels luiden:

- Kijk niet te lang televisie.
- Wees niet racistisch maar hou van je volk.
- Besteed uw vrije tijd waardevol, anders krijgt u er spijt van.
- Doe alles op zijn tijd, stel niet tot morgen uit wat je vandaag moet doen.
- Wees niet gehaast maar geduldig.
- Spreek altijd de waarheid, ook al is het in uw nadeel.
- Kwets niemand met uw woorden.

De illustratie bij deze lijst is als volgt: een gezette, kwaad kijkende man met zwart haar en een ringbaard spuugt op de stoep, vlak voordat hij zijn auto instapt en vlak voor twee op straat lopende dames die verschrikt kijken. Een van de dames, die een hoofddoek om heeft en een lange jas draagt, heeft boeken onder haar arm. De andere draagt haar haren in een vlecht, heeft een jurk aan en draagt een rugtas. De illustratie van de spugende man is een voorbeeld van 'hoe het niet hoort'. Ook wordt in het hoofdstuk een pagina besteed aan 'de sigaret' en de vraag waarom roken slecht is.

Nieuw in deel twee is het hoofdstuk 'mensenrechten en dialoog'. Hierin wordt informatie gegeven over andere religies, als het jodendom en het christendom, de rechten van de mens en 'de dialoog'. 'Botsingen tussen verschillende geloven, culturen en bevolkingen ontstaan uit een gebrek aan dialoog. Dialoog is de methode die ervoor zorgt dat mensen elkaar begrijpen' (p. 151, vertaling GD). Er wordt achtereenvolgens ingegaan op: dialoog binnen de familie, dialoog op school, dialoog in de samenleving en de profeet en zijn dialoog met kinderen. Opvallend is dat in elk gedeelte vooral het belang van de dialoog voor kinderen benadrukt wordt. Zo wordt beschreven hoe belangrijk de dialoog binnen de familie, tussen vader en moeder, is voor het kind. Kinderen nemen hun ouders als voorbeeld. Als er geen dialoog is tussen de vader en de moeder zal het kind op psychologisch niveau en in de omgang met anderen daar hinder van ondervinden. Hetzelfde geldt voor een goede dialoog met burens en vrienden. Hoe beter de dialoog met hen, hoe positiever de invloed op het kind. Dialoog speelt ook een grote rol in het succes van kinderen op school. Kinderen die geen dialoog aan kunnen gaan met anderen, zullen minder profiteren van het onderwijs. Ze zullen minder leren van groepswerkzaamheden met andere kinderen en een minder goede relatie hebben met de onderwijzer. In de laatste alinea is te lezen dat de profeet veel belang hechtte aan dialoog met

kinderen. ‘De profeet was in het bijzonder door zijn dialoog met kinderen een goed voorbeeld voor alle ouders en onderwijzers. Hij waardeerde kinderen, deelde hun vreugde en verdriet en groette hen zoals hij volwassenen groette’ (p. 153, vertaling GD). Dat de profeet veel aandacht voor kinderen had, wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende voorbeeld. ‘Umeyr, het broertje van Heilige Enes, had een mus die hij de naam Nugayr had gegeven. De profeet vroeg elke keer als hij Umeyr zag ook naar zijn mus. Toen hij hem op een dag weer vroeg hoe het met zijn mus was en te horen kreeg dat Nugayr dood was gegaan, was de profeet erg verdrietig. Hij probeerde Umeyr te troosten’ (p. 153, vertaling GD). Geconcludeerd wordt dat, als mensen elkaar willen begrijpen, dialoog noodzakelijk is. De toetsen aan het einde van de hoofdstukken zijn veel uitgebreider dan in deel 1. In beide delen bestaan de toetsen onder andere uit open vragen, meerkeuzevragen, zinnen waarbij de antwoorden op stippelijntjes geschreven moeten worden en vragen waarbij een streep getrokken moet worden van een woord naar de juiste betekenis van dat woord. Opvallend is dat in het hoofdstuk ‘mensenrechten en dialoog’ de toets twee vragen bevat waarbij leerlingen niet individueel moeten antwoorden, maar specifiek worden uitgenodigd om er met elkaar over in discussie te gaan. Deze vragen luiden als volgt: ‘Discussieer waaraan jullie denken bij de term ‘mensenrechten’ en ‘Discussieer wat jullie verstaan onder het woord ‘dialoog’. De woordenlijst achter in het boek is veel uitgebreider dan in deel 1 en er zijn meer puzzels opgenomen in dit deel.

Deel 3 van Temel Bilgiler omvat een uitbreiding op de voorgaande delen en is bestemd voor leerlingen die niveau 2 goed beheersen. In dit deel, dat veel minder kleurrijk is, zijn veel minder plaatjes opgenomen en zijn de letters ook kleiner. Nieuw in dit deel is dat, naast de onderwerpen uit deel 1 en 2 die nog verder worden uitgediept, óók wordt ingegaan op: de islamitische wetgeving, het interpreteren van Koranteksten, mysticisme, geschiedenis van de islam en op het houden van een toespraak en waar je dan op moet letten. In dit deel zijn tevens Arabische teksten uit de Koran opgenomen.

‘Kur’ân Talebelerine Sualli Cevablı Tecvîd Dersleri’ (recitatieboekje)

In dit boekje wordt nader ingegaan op het reciteren van de Koran, op de kunst der Koranvoordracht. Op een vraag-

antwoordwijze wordt in voor kinderen en beginners begrijpelijke taal uitleg gegeven over recitaties. In het boekje zijn voorbeelden in Arabische letters uit de Koran opgenomen. De uitleg (vraag en antwoord) is in de Turkse taal. Een voorbeeld van de schrijfwijze:

Vraag - Wat betekent Harf-i Medde?

Antwoord - Harf-i Medd, betekent een uitgerekte letter.

Vraag - Wat betekent Medd?

Het is een gemakkelijk leesbaar boekje, zonder plaatjes maar erg overzichtelijk vanwege de opmaak en de manier van uitleg.

Andere lesmaterialen

IGMG geeft naast de *Temel Bilgiler* serie ook een aantal voorbedrukte schriftjes uit waarin leraren de vorderingen van de leerlingen kunnen (en moeten) noteren. Naast het huiswerkschrift, het beoordelingsschrift en het klassenschrift, heeft IGMG tevens een leerplan Basisonderwijs uitgegeven. Deze materialen beschrijven we hieronder.

Het *ödev defteri* (*huiswerkschrift*) wordt meegegeven aan de leerling. Hierin noteert de leraar de datum, welke les is behandeld die dag, wat het opgegeven huiswerk is voor de volgende les en het behaalde cijfer voor een toets. Per keer moet de ouder van het kind een handtekening zetten bij de desbetreffende datum. Op deze manier weet de leraar dat de ouder van het kind op de hoogte is.

In een *not defteri* (*beoordelingsschrift*) houden de leraren per leerling de behaalde cijfers en beoordelingen bij. Op die manier zijn de vorderingen van de desbetreffende leerling inzichtelijk voor de leraar en de onderwijscoördinator. Links bovenaan staat de naam van de leerling. In drie overzichtelijke tabellen (op de linker en rechterpagina) worden de behaalde resultaten genoteerd.

In de eerste tabel: welke les er is gegeven, welk cijfer het kind behaald heeft op de mondelinge en schriftelijke toetsen (een cijfer van 1 -10) en het gemiddelde dat aan het eind van het jaar behaald is voor die les. Ook wordt in de tabel per kind het verzuim per maand bijgehouden. In de tweede tabel staan 40 gebeden/ *sura's*/ Koranverzen opgenomen waarachter de leraar noteert in hoeverre de leerling ze uit het hoofd kan opzeggen. Het gedrag en de houding van de leerling in de klas wordt genoteerd in de derde tabel. Deze bestaat uit elf gedragsaspec-

ten waarvoor de leraar een cijfer geeft, een cijfer voor de eerste helft van het schooljaar en een voor de tweede helft. Het gaat om: omgang/verstandhouding met vrienden, hulpvaardigheid, gedrag tegenover de 'ouderen' (in leeftijd en status), gedrag tegenover de jongeren, zich houden aan de regels, georganiseerd en regelmatig werken, zelfstandig taken kunnen uitvoeren, gebruik van materialen en leermiddelen, samenwerken met anderen, de wil om verantwoordelijkheid te nemen in de groep, de wil om het opgedragen huiswerk te maken. De onderwijscoördinator zegt hierover: 'Bijvoorbeeld "je houden aan de regels". Ik kijk of de leerling zijn huiswerk doet zoals het is opgedragen. Als ik vragen stel over de desbetreffende bladzijde en bij terugkomst blijkt dat hij niets heeft geleerd, dan zet ik een streepje erbij of geef hem een onvoldoende.'

De leraar maakt ook gebruik van een *Yoklama ve Sınıf Defteri* (klassenschrift) waarin allerhande gegevens kunnen worden bijgehouden, bijvoorbeeld betreffende het weekrooster, de aanwezigheid van de leerlingen per les, het verzuim en of daar al dan niet toestemming voor is, de stof die per dag/week is behandeld, toetsgegevens, de sociaal-culturele activiteiten die zijn ondernomen. Ook bevat het klassenschrift een tabel waarin per leerling de gememoriseerde *sura's* zijn aangekruist. Op de laatste pagina staan tabellen ter 'algemene beoordeling':

- een totaaloverzicht van het aantal leerlingen dat dat jaar is begonnen, gaande weg is afgehaakt of tot het eind van het schooljaar is gebleven. Deze aantallen zijn uitgesplitst naar jongens en meisjes;
- een overzicht van het aantal lessen dat niet door is gegaan;
- een overzicht van data waarop inspecties hebben plaatsgevonden, met naam en functie van degene die de inspectie heeft uitgevoerd en de handtekening van de desbetreffende persoon.

Het IGMG heeft voor leerkrachten ook het boekje '*Temel Eđitim Müfredat Prođramı*' (*Leerplan Basisonderwijs*) uitgegeven, speciaal voor islamitisch onderwijs aan Turkse mensen die in Europa leven. In het leerplan is beknopt en schematisch allerlei belangrijke informatie opgenomen voor leerkrachten. Het gaat om richtlijnen tijdens de lessen en de te behandelen stof opgedeeld naar het niveau en de leeftijd van de leerling. In het leerplan wordt onderscheid gemaakt naar vier niveaus, te weten:

- De Kleuterklas (duur 2 jaar, leeftijdsgroep 6-7 jaar).
- Basisonderwijs eerste niveau (duur 4 jaar, leeftijdsgroep 8-12 jaar).
- Basisonderwijs tweede niveau (duur 2 jaar, leeftijdsgroep 13-15 jaar).
- Het specialisatieniveau (duur 2 jaar, leeftijdsgroep 16-18 jaar).

Ook vindt begripsbepaling plaats, zijn de doelen van het basisonderwijs beschreven en per niveau ook de specifieke doelen van de lessen vastgesteld. Welke stof dient het kind aan het einde van die klas te beheersen? Dit is uitgeschreven voor de kleuterklas, voor de vier klassen binnen het eerste niveau, voor de twee klassen binnen het tweede niveau en voor de twee klassen binnen het specialisatieniveau. In totaal wordt er dus, naast de kleuterklas, onderscheid gemaakt in acht klassen. Het leerplan gaat uitgebreid in op de opbouw en invulling van het lesprogramma voor de acht klassen en de kleuterklas. Per klas is niet alleen het specifieke doel beschreven, maar worden ook schematisch de onderwerpen die per klas behandeld dienen te worden aangegeven. Hierbij zijn tevens de bijbehorende passages uit het lesmateriaal te vinden, het aantal uur dat het onderwerp behandeld dient te worden en een opsomming van sociale activiteiten die plaats kunnen vinden. Het totaal aantal uren per jaar bedraagt 160 uur voor de kleuterklas en 250 uur voor de overige acht klassen. Ook het lesmateriaal dat per klas gebruikt dient te worden, is schematisch weergegeven.

Het leerplan gaat voorts in op diverse methoden die gebruikt kunnen worden tijdens het lesgeven. Zo wordt puntsgewijs stilgestaan bij uitleg- en verklaringsmethoden, de vraag-antwoordmethode, de discussiemethode, het werken in groepjes, de acteermethode, de toepassingsmethode en de probleem-oplossingsmethode. Ook zijn er lijstjes opgenomen met zaken waarop moet worden gelet tijdens het lesgeven, het maken van de jaarplanning en het voorbereiden van de lessen. Het leerplan bevat een lijstje met 24 uitgangspunten die toegepast dienen te worden, waaronder de indeling naar niveaus en het te gebruiken lesmateriaal per niveau. Enkele andere punten:

- Na elk schooljaar krijgt het kind een rapport op grond waarvan wordt beslist of het kind naar de volgende klas gaat of blijft zitten. Hiernaast krijgen kinderen die succesvol zijn een certificaat. Een 'Teşekkür' (bedank) certificaat voor kinderen die gemiddeld een 'goed' hebben behaald, een

'*Takdir*' (onderscheiding) certificaat als ze 'zeer goed' hebben behaald en een '*Onur*' (eervol) certificaat voor kinderen die succesvol de school/regio hebben vertegenwoordigd.

- Alle onderwijswerkzaamheden worden gedaan vanuit pedagogische uitgangspunten.
- Een klas bestaat maximaal uit 20 leerlingen.
- Kinderen die meer dan een kwartier te laat komen, worden niet toegelaten tot de les.
- Ouders worden op de hoogte gesteld van de behaalde resultaten op de schriftelijke en mondelinge toetsen.
- De leidinggevenden zorgen ervoor dat de klassen zoveel mogelijk volgens pedagogische principes worden ingericht.

Volgens de onderwijscoördinator beschrijft het leerplan inhoudelijk waar de lesstof in een schoolseizoen uit mag, niet moet, bestaan. Ayasofya kan zich in de praktijk niet aan alle voorschriften uit het leerplan houden. Zo wordt er onderscheid gemaakt naar acht niveaus, terwijl Ayasofya uitgaat van drie niveaus. De onderwijscoördinator: 'Niveau 1 is bijvoorbeeld de praktijk van de islam, het gebed, waarom je naar een moskee moet, op peuterniveau. Wij hebben weinig peuters dus dat valt weg. Er staat ook twee jaar voor niveau 1 en vier jaar voor niveau 2, zo lang kunnen de leerlingen hier vaak niet blijven. Deze indeling is veel meer opgesteld voor een islamitische instelling waar kinderen de hele dag les krijgen. Bij ons krijgen de leerlingen maar anderhalf tot twee uur per dag les. Het leerplan is meer een route, we kunnen alles niet zonder meer opvolgen. Ons doel is niet om kinderen zwaar religieus op te voeden, maar om ze de basiskennis van de islam bij te brengen, dat ze weten wat in de dagelijkse praktijk voor komt. We zijn geen islamitisch theologisch instituut. We komen nu al tijd tekort en we moeten er ook rekening mee houden dat leerlingen op school ook huiswerk krijgen. Waar wij naar streven is dat een leerling van niveau 1 de Koran redelijk kan lezen en wat kennis heeft over de islam. Van leerlingen van niveau 2 verwachten we dat ze na het schoolseizoen de Koran goed kunnen lezen en alle dagelijks voorkomende islamitische regels en islamitische geschiedenis goed kennen. Van de leerlingen van niveau 3 tenslotte wordt verwacht dat ze de stof uit *Temel Bilgiler 3* goed beheersen, de Koran grammaticaal goed kunnen lezen en er goed uit kunnen reciteren (met melodie).'

3.6 Samenvatting

De stichting Ayasofya, waarvan de moskee Ayasofya deel uitmaakt, is gelokaliseerd in enkele dicht bij elkaar in dezelfde straat gelegen panden. In één deel bevinden zich de moskee, een koffiehuis en winkeltje. In het andere deel zijn een bezoekersruimte en grotere en kleinere zalen voor de stichtingsactiviteiten, waaronder de lessen, te vinden. De stichting valt onder de federatie Milli Görüş. Deze federatie heeft een eigen onderwijssysteem, waarbij een onderwijscoördinator voor de lokale uitvoering verantwoordelijk is.

De lesactiviteiten van Ayasofya zijn gericht op een brede leeftijdscategorie: kinderen en jongeren van 7 tot en met 21 jaar nemen er aan deel. De jongste leeftijdscategorie van 7 tot en met 15 jaar is veelal ingedeeld in groepen van niveau 1 en 2. Niveau 3 is er voor leerlingen ouder dan 15 jaar. In totaal telt de moskee 125 leerlingen. De maximale groepsgrootte is 20. Voor leerlingen van 14 jaar en ouder die de lesstof van het tweede niveau hebben afgerond, vinden thema-avonden en vervolglesen plaats. Ook is er een 'specialisatiegroep' van 18 tot 21 jarige 'heel slimme jongens' die zich graag verder willen verdiepen in de materie en voor wie het tempo veel hoger ligt dan bij de overige klassen.

Het hoofddoel van de lesactiviteiten is het meegeven van kennis over de islam en het uitdragen van het geloof en de islamitische cultuur. Daarnaast beoogt men bij te dragen aan de (islamitische) opvoeding, de ontwikkeling van normen en waarden en sociale vaardigheden en van de identiteit van de leerlingen. Bij dat laatste gaat het om de identiteit van 'een Turkse moslim die hier leeft en hier (vaak) is geboren'.

De afgelopen jaren zijn de doelen van de lesactiviteiten sterk veranderd. In het begin ging het om het uit het hoofd leren van Arabische teksten in de Koran (*sura's*), het leren van het gebed en basiskennis van de islam. Naast kennis over de islam wordt het belangrijk geacht om hen kennis bij te brengen over allerlei (sociale, culturele) zaken waarmee ze in de samenleving geconfronteerd worden. Daarbij is ook meer ruimte voor dialoog met de leerlingen. Recent is er ook aandacht voor het leren omgaan met de (negatieve) aandacht die moskeeën en moslims krijgen vanuit de omgeving, waarbij de mate en aard van de aandacht tussen de docenten overigens verschilt.

Criteria bij de werving van nieuwe leerkrachten zijn hun kennis van de islam en de islamitische cultuur en hun leservaring. Voorts wordt sterk gelet op hóe (aanstaande) leerkrachten hun kennis overdragen aan de kinderen, of ze hun kennis op een voor hen toegankelijke manier kunnen overbrengen. Van groot belang is of leerkrachten sociaal ingesteld zijn en goed kunnen omgaan met kinderen, al naar gelang hun leeftijd.

Nieuwe leerkrachten worden geïnstrueerd door de onderwijscoördinator, die ook verantwoordelijk is voor de verdere begeleiding en controle van zijn mannelijke collega's. De vrouwelijke leerkrachten hebben een vrouwelijke begeleider. Eén of twee keer per jaar komt de onderwijscoördinator van de Nederlands Islamitische Federatie (NIF) op 'inspectie'. Eens in de drie maanden organiseert de federatie bijeenkomsten met leerkrachten van aan de NIF verbonden moskeeën. Naast controle gaat het om deskundigheidsbevordering en uitwisseling van ideeën en ervaringen. Onderwijsvernieuwing vindt ook plaats doordat de onderwijscoördinatoren lokale behoeften voorleggen aan de federatie, die in antwoord daarop bijvoorbeeld nieuwe materialen kan doen ontwikkelen.

Het lesprogramma van de moskee is gebaseerd op het 'Leerplan Basisonderwijs' dat op Europees niveau wordt uitgegeven door het hoofdkantoor van Milli Görüş Europa.

De lesactiviteiten behelzen voor de niveaus 1 en 2 globaal: Koranlessen (lezen en reciteren uit de Koran), islamitische geschiedenis, islamitische educatie en culturele vorming. De invulling van sommige lessen is vrijer, zoals geldt voor de lessen psychologie voor meiden van 16 jaar en ouder.

Naast de Koran wordt er gewerkt met drie basisboeken in de Turkse taal, die samen de basiskennis bieden die een kind van niveau 1 (8-12 jaar) en niveau 2 (13-15 jaar) als moslim 'uit het hoofd moet kennen'. Verder maakt men gebruik van een recitatieboekje, dat teksten uit de Koran bevat met daarnaast de uitspraak en de betekenis ervan in het Turks. Geen van de boeken bevat informatie in de Nederlandse taal. Het IGMG geeft naast de lesboeken ook een huiswerkschrift, beoordelingschrift, klassenschrift en Leerplan basisonderwijs uit. Dit leerplan is speciaal ontwikkeld voor islamitisch onderwijs aan Turkse kinderen die in Europa leven. Het leerplan bevat onder meer de te behandelen stof, opgedeeld naar niveaus, en informatie over diverse lesmethoden: uitleg- en verklaringsmethoden, de vraagantwoordmethode, de discussiemethode, het werken in groepjes, de acteermethode, de toepassingsmethode en de

probleem-oplossingsmethode. Het leerplan wordt niet naar de letter gevolgd. Zo gaat Ayasofya uit van drie niveaus, terwijl het leerplan acht niveaus onderscheidt. Het leerplan, aldus de onderwijscoördinator, is opgesteld voor islamitisch dagonderwijs, terwijl de leerlingen bij de moskee maximaal zes uur per week les krijgen met het relatief bescheiden doel ze de belangrijkste basiskennis van de islam bij te brengen.

4 Pedagogiek in de moskee

In dit hoofdstuk 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 op schrift staan en in de gesprekken met de coördinator, 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 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 (bijv. 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 daarin consequent zijn. Naast het leren van de nodige kennis en vaardigheden, door middel van 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 leiding geven 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 middel van redeneren en appelleren aan de verantwoordelijkheid van het kind, of juist autoritaire controle, controle door middel van 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-leerling interactie 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 onderling. 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 in verband met 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 ook 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 ontwikkelingen in het ‘intercultureel onderwijs’. In Nederland en de omliggende 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 niet zijn uitgekristalliseerd.

4.2 Pedagogische uitgangspunten van de moskee

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

Steun en controle

Zoals reeds aan de orde kwam in de paragraaf over eisen aan de leerkrachten, wordt er bij de werving op gelet dat zij een sociale en vaderlijke/moederlijke instelling hebben en vaardig zijn in het omgaan en de communicatie met kinderen.

Welke de gewenste aanpak op het punt van *steun* is valt voorts te lezen in het lijstje met ‘praktische pedagogische richtlijnen’ dat in het informatiepakket voor leerkrachten en begeleiders is opgenomen (zie Bijlage I). Onder de noemer ‘belonen en prijzen’ wordt leerkrachten geadviseerd hun tevredenheid over leerlingen te uiten, hen af en toe met een kleinigheidje te belonen, te laten merken dat zij ‘een geliefd persoon’ zijn, persoonlijke belangstelling voor hen en hun schoolzaken te tonen en hen te steunen al naar gelang hun behoeften. Bij de algemene aanwijzingen aan het eind van de lijst wordt gesteld dat leerkrachten geacht worden ‘te streven naar een vriendschappelijke band met leerlingen door dialoog’.

Aan de aanpak van *controle* wordt in de tekst naar verhouding nog meer aandacht besteed door middel van uiteenlopende regels op het gebied van gedragsregulering en straf. Onder de kopjes 'kringgesprek', 'toepassen van straffen' en 'groeps gesprekken' komt aan de orde dat leerlingen moeten leren luisteren naar anderen en fatsoenlijk praten met elkaar. Ook moet regelmatig met hen worden gesproken over (on)gewenst gedrag zoals vechten en uitlachen/denigreren. Verder wordt gesteld dat het van belang is duidelijke regels vast te stellen en deze met de leerlingen te bespreken. De leerlingen moeten af en toe collectief aan de regels herinnerd worden. Bij regelover-treding kan een leerling 'op een milde manier' ten overstaan van de groep terechtgewezen worden of meer individueel. In dat geval moet zij/hij bijvoorbeeld apart gezet worden om na te denken 'over hoe het anders kan'. Ook kan preventief worden overgegaan tot het apart zetten in de klas van al te drukke leerlingen.

De tekst bevat verder uitleg over de door leerkrachten te volgen gedragslijnen bij eerste of meer hardnekkige overtredingen en over toe te passen straffen. In grote lijnen komt het er op neer dat begonnen wordt met waarschuwen, dat bij herhaling gedreigd wordt met een onderhoud met de onderwijscoördinator, die vervolgens de ouders kan inschakelen. Onderscheid wordt gemaakt naar 'straffen op geestelijk niveau' en 'straffen op lichamelijk niveau'. Straffen op het eerste niveau zijn 'streng kijken', 'boosheid laten merken', 'schrijfstraffen' en 'een lager cijfer geven'. Schrijfstraffen figureren ook in het rijtje straffen op lichamelijk niveau, naast 'in de hoek laten staan', 'laten wachten buiten het klaslokaal', 'geven van schoonmaaktaken' en 'bij de arm pakken en zeggen wat er moet gebeuren'.

Samenvattend gaat het om een combinatie van steun en controle. Bij het laatste is in eerste instantie sprake van een meer autoritatieve benadering, maar waar nodig worden meer autoritaire interventies niet geschuwd - waarbij overigens slaan niet aan de orde is -. De uitspraken van de coördinator en leerkrachten bevestigen deze lijn. Lerare Ilkay ging uitgebreid in op de door haar voorgestane pedagogische aanpak.

'Als het nodig is moet je een vriend/vriendin zijn en als het nodig is een onderwijzer. Die discipline, structuur moet je hebben', zo stelt zij. 'Ik heb bijvoorbeeld een bepaalde discipline tijdens de lessen. Zo vind ik het niet leuk dat leerlingen

door elkaar praten, dat maak ik duidelijk kenbaar aan de leerlingen. Dat heb ik ook gezegd toen u er was. Als je door elkaar praat dan ontnem je iemand anders het recht om les te volgen en kennis op te doen. Als je wilt kletsen dan kun je het klaslokaal verlaten en kletsen. Maar niet tijdens de les. Toen ik leerling was vond ik het niet leuk dat ik de vrijheid had om te praten tijdens de les, je komt namelijk om te leren. Het moet dus gedisciplineerd zijn. Een leerkracht mag niet op een beledigende manier met leerlingen praten, dat heeft namelijk een negatieve invloed op de psychologie van kinderen, niet beledigen, spotten of denigreren. Een leerkracht kan wel straf geven maar moet goed weten wat voor straf wel en wat zeker niet gegeven kan worden. Ik bepraat dit ook met de leerlingen. Bij mij was het al voldoende dat de leerkracht me streng aan keek als ik aan het praten was, dan begreep ik dat ik werd gewaarschuwd. Dat is al een straf voor mij. Meiden in de puberteit zijn erg gevoelig voor straf, en straffen zoals denigreren of beledigen kan grote gevolgen voor ze hebben. Als je continu druk op ze legt, kunnen ze gesloten, introverte, zwakke mensen worden, mensen die geen dialoog aan kunnen gaan met anderen. Daarom mag er absoluut geen sprake zijn van dwang. (...) Ik probeer dus de leerlingen niet dingen op te dragen of ze te dwingen, maar door zelf een voorbeeld te zijn, door het zelf toe te passen. Dat is mijn manier van lesgeven. Verder vind ik natuurlijk respect erg belangrijk, zowel voor je vrienden, dus leerlingen onderling als naar de leraar toe. Zonder respect heeft de sfeer en omgeving geen kwaliteit. Als de leerlingen ook respect voor elkaar hebben dan is er ook geen sprake van pesterijen.'

Duidelijk is dat lerares Ilkay steun paart aan disciplineren, waarbij zij echter machtsuitoefening het liefst vermijdt omdat pubers daar erg gevoelig voor zijn.

In het groepsgesprek met moeders domineert eveneens de mening dat leerkrachten de kinderen zo mogelijk via andere wegen dan straffen moeten benaderen, 'als een moeder', op een zachte manier. Ook de coördinator en onderwijscoördinator/ leerkracht Erkan staan geen autoritaire benadering voor in de dagelijkse omgang met leerlingen. Lichamelijke straffen als slaan zijn uit den boze. Leerkrachten moeten te allen tijde van de kinderen af blijven. 'De onderwijscoördinator pakt brutale kinderen met woorden terug, met voorbeelden, redeneren en uitleggen. Hij zegt dan bijvoorbeeld: "Als je dat nog één keer

doet dan gebeurt er dit” of “Hoe zou je het vinden als het bij jou werd gedaan?” Kinderen die het niet begrijpen, heeft hij in de gaten en dan geeft hij in het Nederlands uitleg’, aldus de coördinator. Als een kind zich geregeld of ernstig misdraagt wordt ingegrepen en worden de ouders ingeschakeld. Ook worden schrijfstraffen gegeven. Een kind moet dan bijvoorbeeld honderd of tweehonderd keer ‘ik ben brutaal’ opschrijven. Incidenteel gebeurt het wel eens dat kinderen worden weggestuurd. Het gaat dan bijvoorbeeld om kinderen die herhaaldelijk de orde in de klas verstoren. ‘Je moet ergens een lijn trekken, anders verpest je het ook voor de anderen.’ Volgens de coördinator zijn de kinderen van nu lastiger dan kinderen uit de vorige generatie. ‘Kinderen proberen natuurlijk van alles en nog wat uit. Maar je moet ze meteen afkappen. Meestal houdt het na de eerste keer op als ze betrapt zijn. Het gebeurt dan misschien nog wel eens, maar niet zo heel vaak meer. Natuurlijk zijn er kinderen die de les willen verstoren, maar als wordt gezegd dat ze bijna naar de onderwijscoördinator gestuurd worden, wordt het muisstil. Naar zijn kantoor gaan betekent namelijk automatisch ‘naar je ouders’ gaan.’

Aansluiten bij de leerlingen

In het vorige hoofdstuk kwam al uitgebreid ter sprake dat zich in moskee Ayasofya grote pedagogische verschuivingen hebben voorgedaan. Kortweg wordt naast de islam ook aandacht besteed aan allerlei zaken waarmee kinderen in de samenleving worden geconfronteerd en aan de vragen die zij hierover hebben. Wat de lesstijl betreft spreekt de coördinator van een verschuiving van informatieoverdracht via een monoloog naar een dialoog. Er wordt niet alleen uitleg gegeven maar ook gediscussieerd met de kinderen. Lerares Ilkay zegt het zo:

‘Ik wil niet dat ze passieve luisteraars zijn, maar actieve luisteraars. Wederzijds, dus dat zij hun ideeën en mening inbrengen en dat we er samen over discussiëren. Dit is mijn lesstijl. Ik vraag ze naar hun mening en geeft ze informatie over de islamitische geschiedenis en daarnaast probeer ik hun kennis actief te maken. Het programma voor psychologie stel ik zelf vast maar wel aan de hand van het uitwisselen van ideeën met leerlingen. Ik vraag dan wat voor problemen ze ervaren. Bijvoorbeeld: over iemand die kleine kinderen om de tuin leidt, dan geven we daar een beetje informatie over zodat ze gewaarschuwd zijn en weten dat dit soort dingen kunnen gebeu-

ren en opletten. Een ander onderwerp is bijvoorbeeld de puberteit. Dan geven we informatie over bijvoorbeeld dat pubers agressief kunnen zijn, wat ze de ene dag leuk vinden de andere dag weer niet leuk vinden, dat soort dingen.'

Ook de coördinator beaamt dat wordt gevraagd naar de denkbeelden van leerlingen over bepaalde onderwerpen, ook over actuele onderwerpen. De kinderen vragen er om.

'Als zij het niet in de moskee horen, dan horen en bespreken ze het wel op school of op straat. Je kunt het dan net zo goed zelf gaan vertellen, bijvoorbeeld over de vrijheid van meningsuiting. Dan behandel je vragen als 'wat is vrijheid van meningsuiting?' en 'mag je iemand zomaar aanvallen?' Dat gebeurt in thema-avonden en in de lessen. Er wordt dan uitleg gegeven dat er vrijheid van meningsuiting is, maar dat dat niet betekent dat je alles kunt zeggen. Je hebt niet het recht om andermans geloof te beledigen, maar nadrukkelijk wordt ook gezegd dat je nooit geweld mag uitoefenen. Dat mag absoluut niet volgens de islam.'

Zoals reeds in paragraaf 3.2 naar voren kwam is het belang van inhaken op de actualiteit onomstreden onder onze gesprekspartners. Wel werd, afgaande op de uitspraken van de leerkrachten en moeders, duidelijk dat de zienswijzen op dit punt enigszins uiteen kunnen lopen. De moeders zien dat hun kinderen 'buiten' onder druk staan en in de moskee een veilige haven vinden. Zoals paragraaf 3.2 liet zien verwachten zij dat kinderen in de lessen leren zichzelf te beschermen, waarbij het hen echter vooral om zich afschermen en 'ver van dat soort dingen blijven' lijkt te gaan. De ene leerkracht signaleert bij oudere én jongere leerlingen de behoefte aan een uitlaatklep en bespreking van de omgang met beweringen en vragen van niet-moslims, terwijl de ander meent dat leerlingen nauwelijks met problemen daarover komen of vanwege hun leeftijd nog niet aan dergelijke 'zware' onderwerpen toe zijn. Wat de inhoud en toon van de gesprekken over de actualiteit betreft, lijkt de baseline voor iedereen te zijn dat kinderen gewapend moeten worden met kennis, om gebeurtenissen zoals de moord op Van Gogh in het juiste perspectief te kunnen zien, en om met rationele argumenten te kunnen reageren op vragen van niet-moslims of op negatieve of stigmatiserende geluiden. Daarbij moeten zij vooral ook rustig blijven en respectvol, ook als de ander dat niet

is ('ze hebben toch ook een steen gegooid naar onze profeet, heeft hij toen gescholden naar ze?'). Dit betekent evenwel niet dat de kinderen geleerd wordt heikele gespreksituaties te mijden, zoals de moeders lijken te verwachten. Ook al is de ene leerkracht meer geneigd dan de ander om politieke onderwerpen te bespreken, beide door ons geïnterviewde leerkrachten voeden hun leerlingen met tegenargumenten en -beschuldigingen, opdat zij verbaal verweer kunnen bieden als zij zich (als moslim) aangesproken voelen. Erkan noemde voorbeelden als 'Vriend, als er dit soort foute mensen onder de moslims zijn, dan zijn ze er ook bij jullie' of 'wij zeggen toch ook niet dat alle christenen zo zijn omdat een Amerikaan zoiets gedaan heeft? Maak jij die vergelijking dan maar als zij dat tegen jou zeggen.' Zoals Erkan bespreekt ook Ilkay mogelijke reacties op negatieve beeldvorming over de islam, bijvoorbeeld: 'Ik ben ook een moslim, maar ik ken diegene niet en kan niet verantwoordelijk worden gehouden voor zijn daden', of 'Ik zeg toch ook niet zoiets over jouw profeet?'

Zoals hiervoor reeds geïllustreerd, duiden verschillende uitspraken van de coördinatoren, leerkrachten en moeders - over hoe met de kinderen gesproken wordt als zij zich onheus bejegend voelen - op een neiging tot wij-zij denken: 'Laat hun dat maar doen, maar wij laten ons er niet door beïnvloeden'; 'Ook al hebben zij geen respect, jij moet wel respect tonen'; 'Heeft de profeet ooit gezegd dat we hetzelfde moeten doen? Nee, wij worden dus niet zoals zij.' Ook dergelijke uitspraken duiden er op dat de min of meer impliciete boodschap aan de leerlingen is dat zij deel uitmaken van een (moslim)collectief dat zich staande moet houden in een vijandige of op zijn minst onwetende wereld.

Een kort woord is nog op zijn plaats over de plaats van de (Turkse en Nederlandse) taal in de lessen in moskee Ayasofya. In de teksten en de gesprekken over de doelen van de lesactiviteiten wordt opmerkelijk genoeg nauwelijks aandacht gewijd aan het leren van het Turks of de kwestie van meertaligheid. Wel is kort aangegeven dat de verschuiving naar een meer dialogische pedagogische benadering heeft geleid tot meer ruimte voor 'uitleg in het Turks' (bijvoorbeeld van de klassiek-Arabische Koranteksten). Turks vormt doorgaans de voertaal in de lessen, hoewel in de paragraaf over het lesprogramma valt te lezen dat op de thema-avonden zowel in het Turks als Nederlands uitleg wordt gegeven. Leerkracht Ilkay: 'Omdat ze Turks zijn moeten

ze ook de Turkse taal kennen, dat zeg ik ook tegen ze. Iemand die de moedertaal goed beheerst, leert een tweede taal ook veel beter. Dat is wetenschappelijk bewezen.' Ilkay stelt dat de kinderen op de moskee Turks spreken ('ja soms met Nederlandse woorden, maar meer Turks'), maar vindt dat zij zich op de reguliere school aan het Nederlands moeten houden.

4.3 Pedagogiek in de moskeepraktijk

Algemene typering

Uit het lesprogramma en de lesoverzichten in het vorige hoofdstuk, evenals uit de gesprekken met de coördinator en leerkrachten, blijkt het volgende. In moskee Ayasofya vormt de overdracht van kennis over de islam en (islamitische) opvoeding, waarbij sociale en morele vorming van de leerlingen aan de orde is, de kern van het curriculum. Daarnaast wordt beoogd kinderen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun identiteit als moslim in de westerse samenleving. Omdat blijkens de uitspraken van de diverse betrokkenen het omgaan met kennisgebrek, onbegrip en negativiteit daarbij een belangrijke rol speelt, zou dit doel ook als het bevorderen van 'maatschappelijke weerbaarheid als moslim' omschreven kunnen worden. De lesobservaties (zie bijlage III voor de volledige verslagen ervan) bevestigen deze oriëntatie op de transmissie van kennis over de islam en sociale, morele en maatschappelijke vorming van de leerlingen. Daarbij moet wel gezegd worden dat aan de veelheid en diversiteit van lesactiviteiten in deze moskee geen recht kon worden gedaan en de observaties beperkt bleven tot twee Koranlessen aan jongere leerlingen en een geschiedenis- en psychologieles aan oudere meisjes.

In beide geobserveerde Koranlessen voert klassikale les de boventoon en domineert het eenrichtingsverkeer. De geobserveerde Koranles voor meisjes is anders dan anders omdat geoefend wordt voor een optreden. De les is daarom niet alleen gewijd aan recitatie van Koranteksten maar ook aan voordracht van hymnen en gedichten. De leerkracht geeft een enkele keer het voorbeeld, maar laat voornamelijk leerlingen voordragen en corrigeert hen waar nodig. De jongensles begint met recitatie van gememoriseerde tekst en eindigt eveneens met Koranrecitatie. Daartussenin worden de plaats en functie van gebeden en gebedsvoorschriften besproken. Daarbij wordt de frontale uitleg

door de leerkracht afgewisseld met verticale interacties tussen de leerkrachten en individuele leerlingen. In grote lijnen vertonen deze het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon. De leerlingen zijn wel in de gelegenheid zelf ook vragen te stellen om nadere informatie of verduidelijking.

Leraar Erkan: 'Waar dient de *konut duası* voor? Wanneer maken we er gebruik van? Wie kan dit vertellen?' De jongen die de beurt kreeg antwoordt met veel 'ehm' dat het gebed tijdens en na het *namaz* gebed opgezegd kan worden. De leraar, rustig en vriendelijk: 'Ja, dat klopt wel maar het is niet het antwoord dat ik zocht.' Hij geeft de beurt aan een andere jongen. Die antwoordt in het Nederlands: 'Je zei toch... met die uitleg enzo... dat je eerst (?) moet zeggen en dan kan je dit daarna zeggen.' De leraar: 'Hoe noemden we dat ook alweer?' Een aantal kinderen kijkt nadenkend, sommigen roepen wat woorden. De leraar: 'Nee, daar heeft het allemaal niets mee te maken.' Een leerling geeft het juiste antwoord. De leraar blijft doorvragen: 'Oké H. het klopt dat je het bij dat gebed moet opzeggen, maar waar precies dan?' en 'hoe heet dat dan?' De jongen geeft uitgebreid antwoord. De leraar tegen een andere jongen: 'H. heeft het mooi verteld. M. hoe zou jij het vertellen?' Ook deze jongen geeft uitgebreid antwoord op de vragen van de leraar. 'Wat doen we vóóordat we het *konut duası* opzeggen?' M. weet het antwoord niet, waarop de leraar het weer aan H. vraagt. 'Vertel jij het eens?' Na de uitleg van de jongen, zegt de leraar: 'Juist' en geeft zelf uitleg over de *konut duası*, over waarom en wanneer het gebed opgezegd moet worden. Tijdens deze uitwijding stellen enkele leerlingen vragen zonder hun vinger op te steken. De leraar gaat er meteen op in en geeft rustig antwoord.

In beide Koranlessen ligt het accent al met al op vooraf gestelde leerdoelen en vindt nauwelijks uitwisseling plaats over andere zaken. Voor dit laatste is duidelijk meer plaats tijdens de geschiedenis- en psychologieles voor oudere meisjes. De geschiedenisles gaat over de opvolging van de profeet, diens begraving en diens voorbeeld als mens, de psychologieles over de eigenschap *merhamet*, die betekenissen omvat als barmhartigheid, empathie en mededogen. Hoewel ook deze lessen in grote lijnen volgens de Initiatie-Respons-Evaluatie routine verlopen, is er veel ruimte voor spontane vragen en inbreng van de leerlingen. De leerkracht nodigt de leerlingen daar ook

expliciet toe uit, bijvoorbeeld door hen op te roepen om vrij te associëren of te vragen het besproken thema in verband te brengen met het eigen dagelijkse leven.

Lerares Ilkay geeft een voorbeeld uit het leven van de profeet, dat duidelijk maakt dat je gebruik moet maken van de *merhamet* die je gekregen hebt. Hierna wordt een tijdje over en weer gediscussieerd. Ilkay: 'Er zijn bijvoorbeeld mensen die zeggen dat ze van je houden maar dat ze het niet kunnen laten zien/merken. Dat betekent ook dat je er dus geen gebruik van maakt.' Een meisje merkt op: 'Maar dat hoeft toch niet altijd zo te zijn? Bijvoorbeeld als je als meisje van een jongen houdt, dan kan je dat toch ook niet altijd laten merken?' De lerares antwoordt: 'Het hoeft niet altijd, maar we hadden het nu over omgangsvormen tussen mensen. Het ging over liefde, niet verliefdheid.' Een ander meisje heeft ook vraagtekens: 'Maar sommige vaders kunnen het ook niet tonen aan hun kind, terwijl ze het wel willen. Ze kunnen het gewoon niet, dan is het toch ook niet erg?' De lerares: 'Het is wel erg voor het kind, die krijgt dan geen vaderliefde.' Een ander meisje zegt hier een gedicht over te hebben en draagt het voor. Na een afsluitende opmerking over dit thema vervolgt Ilkay weer met voorlezen van de tekst over *merhamet*.

De inbreng van de leerlingen blijft ook in de geobserveerde lessen van leerkracht Ilkay wel binnen de inhoudelijke lijnen die door haar zijn uitgezet. Op onderwerpen die de meisjes daarbinnen ter sprake brengen wordt niet lang doorgedaan en initiatieven van hun kant om nieuwe thema's aan te snijden zijn niet waargenomen.

Steun en controle

De Koranles voor meisjes was hoofdzakelijk gewijd aan voordracht van uiteenlopende teksten. In de Koranles voor jongens vond eveneens recitatie plaats. Daarnaast werd frontale uitleg afgewisseld met vraag-antwoordsequenties met individuele leerlingen. In de lessen voor oudere meisjes was hiervan eveneens sprake en kwamen ook interacties voor waarin de leerlingen meer aan het woord waren, zij het nog steeds onder duidelijke regie van de leerkracht.

Zoals gezegd vertonen de klasse-interacties in grote lijnen het Initiatie-Respons-Evaluatie patroon. 'Goede' antwoorden of prestaties van de leerlingen worden door de leerkrachten soms

expliciet als zodanig geëvalueerd, maar niet erg ostentatief en ook lang niet altijd. Foutieve uitspraken of antwoorden worden in de regel niet of weinig nadrukkelijk als zodanig benoemd. De gangbare reactie bestaat eerder uit een vriendelijke correctie, zonder oordelende opmerking of toon. Ook wordt de beurt wel zonder veel woorden aan een andere leerling gegeven, of plaatst de leerkracht een grapje ('is je stem op?'). Leerkracht Erkan maakt bij uitzondering opmerkingen als 'Jij moet het wel veel beter leren he M.?', maar noemt vervolgens een reden voor zijn oordeel ('want jij bent van een hoger niveau') of relateert het vervolgens weer ('net deed je de andere huiswerkopdracht zo goed? Probeer het dan een keer').

We zien al met al dat tegenvallende prestaties van de leerlingen doorgaans mild worden beoordeeld, maar dat zij anderzijds bij goede prestaties ook niet de hemel worden ingeprezen. De leerlingen worden met andere woorden weinig individueel uitgezonderd, in negatieve noch positieve zin.

Leerlingen blijven in de observaties goeddeels 'bij de les' en houden zich alleen tussen de bedrijven door met andere zaken bezig, een enkele uitzondering daargelaten. De onrust neemt in de (langere) lessen van Erkan en İlkay enigszins toe 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 de leerkrachten in de wijze van *controle* veel gemeenschappelijk hebben. Tot de gehele groep gerichte vermaningen komen vrijwel niet voor. Wel zien we opnieuw een zekere voorkeur voor 'collectivisme' in de benadering. De leerkrachten Erkan en İlkay richten zich enkele keren tot het collectief wanneer individuele leerlingen van de regels zijn afgeweken. Zo vraagt Erkan leerlingen waarom zij de vorige les afwezig waren, om vervolgens tegenover de hele groep nog eens de regel te bevestigen dat afwezigheid van tevoren moet worden gemeld. Ook reageert hij lankmoedig op leerlingen die hun huiswerk niet (helemaal) hebben geleerd. 'Begin maar met wat je wel weet', 'zeg het maar tot waar je het kent.' Maar bij het opgeven van het nieuwe huiswerk drukt hij het collectief op het hart er tijd voor te maken en niet terug te komen met smoesjes. En als enkele leerlingen onderling praten, gaat hij naar hen toe om de reden te vragen, waarna hij de hele groep verzoekt: 'Vraag het mij maar als jullie iets niet snappen.' Tegen het einde van de les van İlkay zijn enkele van de meiden wat meer met elkaar

gaan kletsen. Ilkay besluit daarop met een betoog waarin ze de groep wijst op het gevaar en onnut van roddelen en op het belang van opletten en een actieve houding voor een succesvolle onderwijs carrière.

Conform de in de vorige paragraaf beschreven opvattingen en regels, is de wijze van controle in de geobserveerde lessen overwegend mild te noemen. Uiteenlopende reacties zijn waargenomen als een gebaar of blik, een enkel rustig woord, verheffing van de stem, noemen van een naam, manen tot stilte, terechtwijzen door middel van grapjes en inductie. In het laatste geval gaat het om wijzen op gevolgen van gedrag voor jezelf of anderen ('als ze dat bij mij zou doen, dan word ik geblokkeerd'; 'ik zou blij zijn als jullie niet zouden praten'), op regels ('je zou niet moeten lenen van anderen'; 'jullie zijn hier om te luisteren, als je niet wilt leren dan moet je weggaan'), op het goede voorbeeld van anderen ('kijk, M. had een briefje meegenomen'). In de les voor jongens en voor oudere meisjes vindt eenmaal een publieke terechtwijzing plaats van één of enkele leerlingen. Ook dan richten de leerkrachten zich echter mede tot de groep: 'hij luistert niet naar wat we zeggen', 'zie, *jullie* privé-leven is belangrijker (...), het liefst kijk je met een verrekijker naar iemand anders.'

Tijdens de geobserveerde lessen waren we alleen getuige van vermaningen, van verdergaande interventies was geen sprake. Enige informatie over de praktijk in dezen werd ons gegeven in de groepsgesprekken met leerlingen en moeders. Volgens de leerlingen komt schrijfstraf het meest voor. Meerdere kinderen hebben deze straf gehad. Van andere straffen, zoals het uit je hoofd leren van een *sura* of hele bladzijde uit de Koran (genoemd door jongens), of schoonmaken (genoemd door meisjes) is minder vaak sprake. Volgens een jongen moet je soms ook een half uur staan op één been, maar andere leerlingen hebben hier nooit van gehoord. Een aantal leerlingen, vooral meisjes, heeft nog nooit straf gehad. Volgens de kinderen is het type straffen op de moskee ongeveer te vergelijken met die op de basisschool. Wel vinden de meesten het regime op de moskee wat milder. 'Als je onzindingen zegt dan krijg je daar straf en hier niet', aldus een van de leerlingen. 'Hier krijg je eerst een waarschuwing, dan nog een waarschuwing en bij de derde krijg je pas straf. Daar krijg je veel eerder straf.' Ook vinden enkele kinderen dat de leerkrachten op school sneller boos zijn en meer schreeuwen. De moeders zijn deze mening eveneens toegedaan, waarbij één van hen de relativering

aanbrengt dat het vooral Surinaamse leerkrachten zijn die dergelijk streng gedrag vertonen.

Wat de dimensie *steun* betreft zijn de leerlingen en moeders heel tevreden. De moeders vertelden alle (vrouwelijke) leerkrachten te kennen en ze zonder uitzondering erg zachtvaardig te vinden. Ook de kinderen zijn volgens hen heel positief in hun oordeel. In de observaties zien we allerlei voorbeelden van steun van individuele leerlingen, zoals de responsieve en tolerante reacties op hun spontane vragen en grapjes. Leerkrachten Erkan en Ilkay maken ook zelf geregeld grapjes ('moet ik handtekeningen hiervoor verzamelen?'; 'is je batterij leeg?'; 'winkelen dat is een hobby van de dames'), terwijl zij de lesstof eveneens aansprekend maken door middel van spreekwoorden en analogieën met het dagelijkse leven. Ilkay gaat daarin nog verder door ook persoonlijke belevenissen te vertellen en eigen ervaringen en emoties van haarzelf en haar leerlingen in de beschouwing te betrekken. Hiermee zijn wij aangeland bij een belangrijk aspect van de moderne pedagogiek, te weten de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen. Deze vormt het onderwerp van de volgende subparagraaf. Maar eerst nog enkele afsluitende opmerkingen over de steundimensie.

Zoals het collectief wordt aangesproken bij gedragscorrectie, blijken de leerkrachten er ook een beroep op te doen als het gaat om de ondersteuning van leerlingen, getuige een opmerking als 'laten wij stil zijn, meisjes, en luisteren naar onze vriendin'. Wij noteerden verschillende uitspraken die de groep als collectief bevestigen, zoals: 'Wat betekent *biat etmek*, vrienden?'; 'Martelaars hoeven niet gewassen te worden, maar ik weet ook niet zo goed waarom niet, dus dat kunnen we nog uitzoeken'; 'Hopelijk zingen we het dan iets levendiger, *inşallah*'; 'Laten we proberen alles goed uit het hoofd te leren.'

Aansluiten bij de leerlingen

Her en der is al duidelijk geworden dat de pedagogische aanpak van moskee Ayasofya vergeleken met vroeger veel kindvriendelijker is geworden. Er is meer ruimte ontstaan voor dialoog met en inbreng van leerlingen, en daarmee voor hun leefwereld. De observaties, met name die van de Koranles voor jongens en zeker die van de les voor oudere meisjes, bevestigen deze verschuivingen. Een voorbeeld uit de geschiedenisles:

Op lerares Ilkay's uitnodiging roepen de meisjes om beurten welke eigenschappen zij associëren met de ideale mens. 'Hij deed zich nooit groot voor.' Ilkay: 'Ja, en wat nog meer?' Een meisje roept enthousiast: 'Barmhartig, de liefste van de wereld, een schatje.' Daarop moeten de anderen en de lerares hard lachen. Lerares: 'Dacht je opeens aan iemand anders? Soms gebeuren dat soort dingen... Wat nog meer?' De meisjes roepen waar ze aan moeten denken: 'Aan alle profeten', 'aan een bescheiden iemand', 'aan een roos'. De lerares zegt bij alles 'hm, hm, hm' en knikt bevestigend. En vervolgt met: 'Laten we nu 'vrije associaties' doen. Waar denk je aan als ik zeg: "Profeet Mohammed"? Roep het eerste waar je aan denkt, het maakt niet uit wat.'

Leerkracht Erkan maakt gebruik van voorbeelden uit het dagelijks leven ('Waar kun je het mee vergelijken? Wat is er nodig om auto te rijden?') om de les te verlevendigen, hij maakt grapjes en waardeert die van zijn leerlingen. Lerares Ilkay hanteert dezelfde methoden. Zij maakt grapjes, en verlevendigt de les met spreekwoorden ('laat de slang die mij geen kwaad bezorgt 1000 jaar leven') en voorbeelden ('bijvoorbeeld als je vuilnis van straat opraapt en in een vuilnisbak gooit dan is dat ook *Jihad*'). Daarenboven legt zij verband met persoonlijke ervaringen (haar eigen schooltijd, wat een vriendin van haar die pedagoog is meemaakte, een conflict tussen ouderen en jongeren op een feest, waaraan zij de vraag verbindt 'wie heeft zoiets ook meegemaakt, dat ouderen en jongeren iets anders willen?'). Ook gezamenlijke belevenissen worden aangehaald (het belang van een actieve leerhouding en veel opschrijven wordt onderstreept door te verwijzen naar het dagboek dat de meisjes tijdens de Bosniëreis hebben bijgehouden). Ilkay schrikt er niet voor terug de eigen mening te uiten (vergelijk haar emancipatoire betoog over de positie van de vrouw) en geeft ook een plaats aan emoties van haarzelf (hoe zij een grimmige reactie in een groepsdiscussie ervaart, het gelukkige gevoel dat ze krijgt bij het zien van Ottomaanse architectuur) en haar leerlingen ('Wat, uit het leven van onze profeet, heeft jullie het meest geraakt?').

Hoewel vooral de oudere meisjes nu en dan in ruime mate de vloer krijgen, houden beide leerkrachten het bij een verticale dialoog. Een dialoog tussen de leerlingen onderling is niet waargenomen, ook niet in de les van Ilkay. Afgaande op haar

uitspraken over discipline in de groep lijkt zij daar ook niet voor te voelen.

De leerlingen die wij spraken bevestigen dat de dialoog een plaats in de interactie met de leerkrachten heeft gekregen.

Een jongen vertelt dat hij het leuk vindt dat de leraar hier op vrijdag trakteert en dat hij dan gesprekken met ze voert. De gesprekken gaan over wat de kinderen die dag gedaan hebben. Volgens een andere jongen vraagt hij dan naar 'je eigen mening, wat je denkt'. Int: 'Wie bepaalt dan waar het over gaat?' Een jongen: 'De meester' en een andere jongen: 'maar jijzelf ook.' Hiermee zijn de anderen het eens. Een jongen brengt te berde dat er een map is waar je elke dag in schrijft wat je gedaan hebt en dan praat je daarover. De gesprekken kunnen over alles gaan. Int. vraagt naar voorbeelden, gesprekken die de kinderen bij zijn gebleven. Een jongen: 'De meester vraagt dan wat je hebt gedaan, bijvoorbeeld als je naar een voetbalwedstrijd bent geweest.' Int: 'Zal ik eens een ander voorbeeld noemen? Er gebeuren soms heel nare dingen, bijvoorbeeld die aanslag op het WTC. Hebben jullie het daar dan over?' Een jongen antwoordt: 'Ja, soms wel. Bijvoorbeeld als er een aardbeving is in Turkije, dan praten we daar wel over.' Andere voorbeelden weten de kinderen zich niet te herinneren. Int. stelt de vraag ook aan de meisjes: 'Hebben jullie ook gesprekken met de juf, dus praten met de juf en niet alleen leren uit de Koran?' Een aantal meisjes geeft tegelijkertijd antwoord en roept 'Ja'. Ze vertellen dat ze bijvoorbeeld in de pauzes praten met de juf, mopjes uitwisselen en boekjes lezen. Als er iets naars gebeurd is, dan praten ze daar met elkaar en met de juf over.

Een oudere leerlinge, aanwezig bij het gesprek met lerares Ilkay: 'Hier kun je je mening uiten. Op school moet je 50 minuten alleen maar luisteren en luisteren en na 50 minuten is de les afgelopen. Hier is het niet zo. Hier is het onderwerp bijvoorbeeld 'hoe kunnen we in 10 dagen ons geheugen verbeteren?' Dat is het onderwerp maar je kunt daarover je vragen stellen en dan wordt het lesstof je vraag. Het is niet zo dat het lesstof van tevoren vaststaat en dat er daar niet meer van wordt afgeweken, zoals op school. Omdat je daarin vrij bent vind ik de sfeer hier veel warmer. Er wordt altijd ingegaan op je vragen, je krijgt altijd antwoord, als het al niet deze week

is, dan gaan de lerare en wij op onderzoek uit en vinden dan het antwoord en bespreken dat.'

De moeders bevestigen de verschuiving naar een meer kindgerichte werkwijze: 'Nu geven ze het zo dat je het leuk vindt, met uitleggen en begrip.' Ook vertellen zij, met instemming, dat in de lessen niet alleen kennis wordt overgedragen maar aandacht is voor (de behoeften van) het kind.

De moeders roepen door elkaar en zeggen dat op de basisschool van 's ochtends tot 's avonds alleen maar les wordt geven. Hier is dat niet zo. Hier worden ook spelletjes gedaan, tekeningen gemaakt, laatst gingen ze met de leerkracht sneeuwballen gooien. Hier wordt van alles gedaan, wat de kinderen willen. Dat wordt ze ook gevraagd: 'Kinderen, wat willen jullie vandaag doen?' Er wordt gepraat met ze, ze praten onderling. Het is niet zoals op school waar alles moet.

Zoals we in de vorige paragraaf zagen lijkt de dialoog met de leerlingen, afgaande op de uitspraken daarover van de volwassenen, mede in het teken te staan van het ontwikkelen van een weerbare houding als moslim in Nederland. Van een verwijzing naar deze thematiek, is in het groepsgesprek met de leerlingen weinig gebleken, evenmin als in de geobserveerde lessen. Deze getuigen in de eerste plaats van een oriëntatie op onderlinge betrokkenheid, binding met het geloof en identiteit als moslim. De afstand tot de wijdere omgeving werd niet gethematiseerd, maar de overbrugging van deze afstand kwam eveneens nauwelijks ter sprake, althans niet expliciet. Wel is het zo dat lerare Ilkay binnen de gemeenschap spelende thema's bij de kop nam die voor de meiden heel actueel zijn, zoals het (niet) tonen van liefde door ouders aan hun kinderen, conflicten tussen jong en oud en keuze- en bewegingsvrijheid voor de vrouw.

De lesmaterialen zijn gesteld in het Turks en de voertaal is in de geobserveerde lessen eveneens hoofdzakelijk Turks. Slechts zeer incidenteel wordt het Nederlands ingezet als hulptaal. Ook in deze zin is geen sprake van overbrugging van de afstand met de wereld buiten de (religieuze) gemeenschap.

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, waarbij ook enige ruimte wordt gegeven aan open interactie met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling. Voor kinderen die hun plaats moeten vinden als ‘moslim in Nederland’ en daarbij allerlei dilemma’s het hoofd moeten bieden kan een responsief aansluiten op hun vragen en behoeften extra waardevol zijn.

Afgaande op de uitspraken van de coördinatoren 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. De onderwijscoördinator treedt op als leerkrachten problemen hebben met leerlingen. Bij herhaling worden ook de ouders bij de aanpak ingeschakeld. 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. Op grond van de observaties kunnen wij eveneens vaststellen dat van een eenzijdig accent op memoriseren en discipline geen sprake meer is. Ook voldoen de leerkrachten aan belangrijke pedagogische maatstaven. In de geobserveerde lessen paren zij steun en een zekere responsiviteit jegens de kinderen aan een milde vorm van controle, waarbij met name verbaal wordt opgetreden. Er wordt 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.

Voorts wordt voornamelijk gewerkt volgens het ‘transmissiemodel’ van instructie. In grote lijnen is het verticale Initiatie-Respons-Evaluatie-model dominant. Daarbij vindt geen ostentatieve evaluatie van de prestaties van afzonderlijke leerlingen plaats. Dit geldt ook bij de Koranles voor jongens waarin goede en minder goede presteerders aan verschillende

tafels zitten. Ook in andere opzichten lijkt de neiging aanwezig de groep vooral als collectief aan te spreken, zowel bij het terechtwijzen als stimuleren van de leerlingen.

Een 'kringgesprek' zoals gangbaar in het reguliere basisonderwijs vond tijdens de geobserveerde Koranlessen voor jongere leerlingen niet plaats, maar komt blijkens de gesprekken wel voor. In de geobserveerde les voor oudere meisjes is relatief veel ruimte voor vragen van de kant van de leerlingen, discussie en eigen inzichten. De interacties blijven wel verticaal, van horizontale dialoog is geen sprake.

Zoals al op grond van het programma en overzicht van de materialen viel te concluderen, evenals op grond van de pedagogische uitgangspunten die de coördinator en leerkrachten hanteren, geldt voor de geobserveerde praktijk dat er een connectie wordt gemaakt met het leven buiten de moskeemuren. Dit gebeurt om te beginnen in normerende zin, bijvoorbeeld doordat kinderen gewezen wordt op het belang van mededogen met en respect voor anderen. Ook wordt zeker in de les voor oudere meisjes gesproken over sociale kwesties, zoals bijvoorbeeld mishandeling van dieren en kinderen en vrouwenemancipatie, en worden ter illustratie van de lesstof voorbeelden uit het dagelijks leven aangehaald.

Uit de gesprekken met de coördinator, leerkrachten en moeders viel op te maken dat het ontwikkelen van weerbaarheid in een onwetende of moslimvijandige omgeving steeds hoger op de opvoedingsagenda is komen te staan, en tegenwoordig veel aandacht vraagt in de lessen. In de geobserveerde lessen is echter niet expliciet gerefereerd aan de plaatsbepaling van leerlingen als moslim in Nederland. Langduriger observatie van de lespraktijk is nodig om op dit belangrijke onderwerp meer zicht te krijgen.

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

Naast de pedagogische inzet van de leerkrachten zijn ook de communicatie met ouders en hun betrokkenheid bij het onderwijs belangrijke voorwaarden 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 de optimale ontwikkeling van kinderen, bijvoorbeeld in het kader van de ‘brede school’ beweging en initiatieven om een ‘wijkpedagogiek’ te bewerkstelligen. Dit hoofdstuk laat zien welke ontwikkelingen zich in moskee Ayasofya voordoen in de relatie met ouders en met de bredere omgeving.

5.1 Relatie met de ouders

De ouders bij de moskee wordt voorgehouden, aldus de onderwijscoördinator, ‘dat de stichting op drie benen staat, namelijk stichting, ouders en leraar, dat het alleen kan als alle drie elkaar ondersteunen.’ In het vorige hoofdstuk is al besproken dat samenwerking met de ouders een onderdeel vormt van de aanpak bij meer structurele regelovertredingen van leerlingen.

Ook aan betrokkenheid van de ouders bij het leerproces wordt gehecht. In de pedagogische richtlijnen staat hierover: ‘Feliciteer de ouders en laat hen weten dat het goed gaat met het kind.’ De ouders worden, mede op grond van de toetsresultaten, regelmatig geïnformeerd over de voortgang van hun kinderen. ‘Als de ouders mij bellen, dan haal ik het beoorde-

lingsschrift tevoorschijn en zien de ouders meteen wat er is gedaan en wat het resultaat is. Ze zien dan het 'rapport' van het kind en kunnen hierover vragen stellen aan mij', aldus de onderwijscoördinator. Ook het klassenschrift (zie 3.5) bewijst dan zijn nut. Aan de hand daarvan kan bijvoorbeeld aan ouders die boos zijn over de slechte prestaties van hun kind worden aangetoond 'dat het niet aan de lessen ligt maar aan het verzuimgedrag van de leerling'. De coördinator: 'Er wordt verteld of het goed of slecht gaat met hun zoon of dochter, en eventueel dat het kind meer aandacht moet krijgen en dat er ook begeleiding vanuit huis nodig is. In elk gesprek met de ouders wordt gezegd: "Die paar uur les die wij geven, dat is niet genoeg". Ouders wordt verzocht om het kind, als het uit de moskee komt, te vragen: "Wat heb je vandaag geleerd? Wat heb je gedaan? Waar ben je en wat moet je morgen doen?" ' Lerares Ilkay informeert ouders via persoonlijke gesprekken maar ook schriftelijk. Op een dubbele kaart schrijft zij 'de positieve en negatieve kanten van het kind' en hoe het kind zich kan ontwikkelen. 'Dus dan staat er een klein advies op aan de ouders.' Leraar Erkan noemt nog een andere manier om ouders 'bij de les' te halen. Bij kinderen die langer dan drie dagen ziek zijn gaat hij met een aantal medeleerlingen met een bloemetje langs. 'Zo hebben we een positieve invloed op de vader en moeder, krijgt het kind meer waarde in de ogen van de ouders - als dat voorheen niet zo was -, van "wat heb je op school gedaan dat ze je zo waarderen?" Wij stimuleren dus het kind naar de ouders toe.' Ook in de les wordt wel aandacht besteed aan de link met ouders, zoals het volgende fragment laat zien.

Een leerling vraagt aan meester Erkan: 'Meester, die voorschriften voor het gebed, waar kan ik die vinden?' Een andere leerling antwoordt: 'In de *Temel Bilgiler*.' Erkan geeft de namen van twee boeken waar de voorschriften in staan en zegt: 'Maak je geen zorgen, als je het vraagt aan je moeder dan legt zij het wel uit. Jouw moeder weet dit heel goed.'

Naast individuele contacten met ouders, bij het halen en brengen van hun kinderen of op verzoek van een van beide partijen, vinden er ook drie à vier keer per jaar ouderavonden plaats. Daar vindt voorlichting plaats, maar kunnen ouders volgens de moeders in het groepsgesprek ook met vragen komen. Lerares Ilkay vertelt hoe ze de ouderparticipatie met succes heeft vergroot door wat meer afwisseling in het programma.

‘In het begin kwamen over het algemeen alleen de moeders, maar gelukkig zien we nu ook veel vaders. Dat kwam na een kenniswedstrijd dat we hebben georganiseerd. Ik merkte dat de vaders na bepaalde activiteiten zoals de wedstrijden of ouderavonden, ook mee begonnen te doen. Eind vorig jaar bij de laatste ouderavonden heb ik het zo gedaan: omdat we van alle activiteiten digitale foto’s hebben, dus van activiteiten als picknick, uitstapjes, filmavond etc., heb ik de foto’s tijdens de gezamenlijke ouderavond via een diaprojector laten zien en om het grappig te maken heb ik er tekstuitspraken bijgezet. Dat vonden ze fantastisch. Ouders die niet waren gekomen hadden het gevoel dat ze iets belangrijks hadden gemist, want er werd over gepraat natuurlijk, en wilden daarna niet iets missen. Sindsdien komen er steeds meer vaders en moeders.’

De oudercontacten hebben niet alleen betrekking op de moskeelessen aan de kinderen. Zo worden individuele ouders wel eens begeleid naar ouderavonden op de reguliere school, ‘omdat ze niet goed Nederlands kunnen of het toch niet begrijpen allemaal’. Ook organiseert de onderwijscoördinator op de moskee voorlichtingsavonden over het onderwijs, waaraan een grote behoefte onder ouders bestaat. Voorts biedt de moskee huiswerkbegeleiding aan kinderen, omdat ouders zich vaak daartoe niet capabel achten, evenals opvoedingsondersteuning aan moeders en vaders, bijvoorbeeld door lessen psychologie van de adolescentie. Daarnaast organiseert de moskee nog vele andere activiteiten voor kinderen, vrouwen en mannen.

De moeders in het groepsgesprek steken de loftrumpet over de steun vanuit de moskee. Zij voelen zich er als ouders welkom en kunnen er op elk gewenst moment aankloppen met hun vragen, anders dan op de basisschool, waar je niet zomaar bij de leerkracht langs kunt gaan en het contact vaak kort en snel is, en minder nauw.

‘Ze zeggen dan wel dat ze de bemoeienis van ouders heel graag willen, maar als je je neus iets te ver laat zien dan ben je niet meer welkom. Hier heb je dat niet. Ze willen juist dat je je kind stimuleert en dat als je ergens mee zit dat je dat meteen met de leerkracht bespreekt. Ik bel de lerares op. Het is dan nooit “hallo, ik zit midden in de les”. (...) Gelukkig hebben we dit soort moskeeën, mijn kind, naar wie moeten we anders toe? Als we naar een Nederlander gaan dan willen ze of een afspraak

of we kunnen niet vertellen waar we mee zitten. Ook wat betreft onze kinderen, zij leren hier van alles, worden geholpen met hun huiswerk. Als ik hier kom met een vraag of een probleem, dan doen ze echt alles om me ermee te helpen en laten me niet eerder gaan. Ik vind dat zo geweldig. Ik ben de Nederlandse overheid dankbaar dat ze hebben toegestaan dat we dit hier konden opzetten.'

Het is aannemelijk dat de moeders in het groepsgesprek tot de categorie horen die zeer betrokken is. Net zoals in het reguliere onderwijs geldt dat niet voor alle ouders, zoals reeds impliciet blijkt uit de activiteiten die de leerkrachten ondernemen om de ouderbetrokkenheid te verhogen. Er is nog steeds een groep ouders die hun kind aflevert en er vervolgens weinig meer naar omkijkt, maar het probleem neemt door de investeringen die gedaan worden wel in omvang af, aldus de coördinator en beide leerkrachten.

5.2 Relatie met instellingen in de omgeving

De coördinator vertelt dat de relaties met andere instellingen in de omgeving veelal niet structureel zijn. Ayasofya is vertegenwoordigd in de ouderklankbordgroep ten behoeve van het OnderwijsKansenZone beleid in de wijk, maar verder zijn contacten functioneel van aard. Bij activiteiten als huiswerkklassen, thema-avonden, volksdansen wordt samengewerkt met verschillende partners. Zo geeft DelMaTur, een zelforganisatie die zich richt op steun aan kinderen met problemen in het onderwijs, voorlichting aan de kinderen over schoolkeuzes, schooluitval en andere problemen die zij in het onderwijs tegenkomen. Scholen worden, in samenwerking met onderwijsopbouwwerk Delphi, uitgenodigd om voorlichting aan ouders en leerlingen te geven, bijvoorbeeld over de Cito-toets of bij de keuze van voortgezet onderwijs. Ayasofya onderhoudt ook contacten met scholen in verband met de huiswerkbegeleiding. Als kinderen slechte resultaten behalen wordt bijvoorbeeld contact opgenomen met hun leerkracht om de wederzijdse inspanningen op elkaar af te stemmen. In dergelijke contacten komen ook wel pedagogische kwesties ter sprake. Zo informeert de onderwijscoördinator naar de regels en aanpak die de basisscholen hanteren met lastige kinderen. Als laatste

voorbeeld: de buurtagent komt wekelijks langs bij de moskee om informeel zaken uit te wisselen. Soms informeert de imam, op diens verzoek, in zijn vrijdagse preek de bezoekers over actuele kwesties, en hij werkt aan een goede relatie met de kinderen.

Om (knelpunten en oplossingen bij) samenwerkingsmogelijkheden te verkennen is een groepsgesprek gearrangeerd waarbij naast de coördinator en onderwijscoördinator van de moskee functionarissen aanwezig waren van DelMaTur, Ibn Ghaldoun - islamitische scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs -, wijkpolitie district Rotterdam-West, politie Rotterdam-Rijnmond en Stichting Delphi voor (onderwijs)opbouwwerk Rotterdam-Delfshaven.

Als eerste gespreksonderwerp komt de persoonsgebondenheid van contacten in het netwerk ter tafel. Dit vormt een belangrijk knelpunt in de samenwerking, aldus de coördinator en onderwijscoördinator, want als de betreffende persoon verdwijnt dan kan ook het contact met de desbetreffende instelling wegvallen. Zo kreeg Ayasofya van de ene dag op de andere geen toegang meer tot de basisschool waar huiswerkbegeleiding werd gegeven nadat er een directeurswisseling had plaatsgevonden. De coördinator: 'Ik vind dat de cultuur verbroken moet worden, de cultuur van niet te veel luisteren naar allochtone zelforganisaties bij het maken van beleid. Ik heb er moeite mee. Je werkt al zonder subsidie maar mensen weten je wel te vinden om snel iets gedaan te krijgen.' Verder wordt verhaald dat tot dusver nog weinig gevolg is gegeven aan de aanbevelingen om moskeeën in hun maatschappelijke rol te ondersteunen, voortkomend uit een recent onderzoeksrapport van de gemeente (Canatan et al., 2003).

De aanwezigen zijn het er over eens, dat de moskee een structurele plaats verdient in wijknetwerken. Zo meent de vertegenwoordigster van Delphi dat de moskee een volwaardige partij zou moeten zijn in de wijksamenwerking (onderwijs, welzijn, sport) die het OnderwijsKansenZone beleid beoogt te stimuleren. Structurele betrokkenheid van de moskee is ook van belang in het kader van verbetering van de relaties tussen ouders en instellingen, aldus de opbouwwerkster van Delphi. In het onderwijs is paternalisme in de relatie met ouders nog troef. De moskee slaagt er in nauwere contacten met de ouders op te bouwen. Ook om te voorkomen dat andere instellingen

daar gebruik van (willen) maken zonder dat er iets tegenover staat is volwaardig partnerschap gewenst.

Wat betreft het gebruik van de ruimte en faciliteiten van aanpalende basisscholen door de moskee zijn er nogal wat haken en ogen. Zo kunnen scholen afhoudend reageren. De vertegenwoordiger van DelMaTur verhaalt van een motie van 1998-1999 waarin werd vastgesteld dat openbare scholen na schooltijd ruimte beschikbaar moeten stellen voor andere organisaties. Het is er (nog steeds) niet van gekomen. Daarbij spelen allerlei praktische problemen mee. De functionaris van scholengemeenschap Ibn Ghaldoun: 'Wij hebben ook wel eens de scholen opengesteld maar dat veroorzaakte veel ellende, zelfs als er afspraken waren gemaakt. Dan moesten de leraren 's morgens toch het vuil oprapen en met tafels gaan sjouwen. Dat is niet de bedoeling. Om dit te voorkomen zou er een wijkaccommodatie moeten zijn waarin iedereen participeert en een eigen bijdrage levert.' Deze optie zou goed kunnen passen in gemeentelijk beleid voor nieuwe scholen. De coördinator van Ayasofya voert wel aan dat ouders willen 'dat het kind de sfeer van de moskee proeft'. In het groepsgesprek met moeders werd dit bevestigd: de moeders waren inderdaad geen voorstander van het gebruik van de basisschool voor de moskeelessen, 'want de kinderen zitten al van half 9 tot kwart over 3 op school. Dit hier is gewoon een andere sfeer.'

Een laatste knelpunt vormt de druk op kinderen, die is vaak erg groot: ze moeten naar school, ze moeten de taal leren, het geloof. Er zou gepraat moeten worden over hoe de belasting van kinderen teruggebracht kan worden, aldus de vertegenwoordiger van DelMaTur. In verband hiermee wordt langdurig gesproken over de huiswerkbegeleiding, die een extra beslag legt op de tijd van de kinderen. De aanwezigen verschillen van mening over de vraag of de moskee wel een taak heeft op dit punt. Moet, om extra druk op de kinderen te voorkomen, de school deze taak niet (meer) ter hand nemen? De onderwijscoördinator betoogt dat de vraag aan de moskee vanuit kinderen en ouders groot is. Zij hebben niet het gevoel hiermee op de school terecht te kunnen. Gezamenlijk komen de aanwezigen tot de slotsom dat de begeleiding vanuit de moskee vooral gezien moet worden als alternatief voor de huiswerkhulp die ouders bieden. 'Het is een andere invalshoek als het een plek is waar je rustig huiswerk kunt maken en waar iemand is waar je vragen aan kunt stellen. Ik merk wel dat veel ouders denken dat ze het niet kunnen, hun kind niet kunnen helpen met school. Dat kan wel

natuurlijk, je kunt je kind bijvoorbeeld wel overheoren. Het zou ook goed zijn om vanuit de moskee te investeren in de empowerment van ouders. Ouders zien vaak hun kracht niet, ze worden er niet op aangesproken', aldus de opbouwwerkster van Delphi. Hoe dan ook, uit de discussie over deze thematiek blijkt zonneklaar dat de afstand tussen ouders en school nog groot is en dat de moskee een belangrijke schakelrol vervult. Dit betekent, nogmaals, dat een meer structurele samenwerking gewenst is. Mede met het oog op de belasting van kinderen moet daarbij de onderlinge pedagogische afstemming veel hoger op de agenda komen te staan.

5.3 Samenvatting

De moskee hecht sterk aan samenwerking met ouders en hun betrokkenheid bij het leerproces. De ouders worden, mede op grond van de toetsresultaten, regelmatig geïnformeerd over de voortgang van hun kinderen, in persoonlijke gesprekken en soms ook schriftelijk. Het belang van hun en begeleiding van de kinderen wordt daarbij sterk benadrukt en zij krijgen daartoe ook adviezen. De leerkrachten stimuleren ook de kinderen hun ouders om steun te vragen. Naast individuele contacten met ouders zijn er enkele keren per jaar ouderavonden. Daar vindt voorlichting plaats, maar kunnen ouders ook met vragen komen. De ouderavonden worden aantrekkelijk gemaakt door bijvoorbeeld kenniswedstrijden te houden of diavoorstellingen over excursies.

De oudercontacten hebben niet alleen betrekking op de moskeelessen aan de kinderen. Er wordt bijvoorbeeld ook voorlichting over het reguliere onderwijs georganiseerd en individuele ouders worden wel eens begeleid naar ouderavonden aldaar. Voorts biedt de moskee huiswerkbegeleiding aan kinderen, omdat ouders zich vaak daartoe niet capabel achten, evenals opvoedingsondersteuning aan moeders en vaders, bijvoorbeeld door lessen psychologie van de adolescentie. Daarnaast organiseert de moskee nog vele andere activiteiten voor kinderen, vrouwen en mannen.

Mede vanwege al deze diensten ervaren de ouders de moskee als laagdrempelig, anders dan de basisschool waar het contact vaak zakelijk en kort is. Dit neemt niet weg dat de moskee vindt dat de ouderbetrokkenheid nog verbetering verdient. Er zijn nog

steeds ouders die weinig in hun kinderen investeren, maar het probleem neemt door de inspanningen vanuit de moskee wel in omvang af.

De relatie met instellingen in de omgeving zijn veelal niet structureel. Ayasofya is vertegenwoordigd in de ouderklankbordgroep ten behoeve van het OnderwijsKansenZone beleid in de wijk, maar verder zijn contacten functioneel van aard. Bij activiteiten als voorlichting over het reguliere onderwijs, thema-avonden en volksdansen, wordt samengewerkt met verschillende partners. Ayasofya onderhoudt veel contacten met scholen, bijvoorbeeld over de huiswerkbegeleiding en lastig gedrag bij leerlingen.

In het groepsgesprek met instellingen uit de wijk kwam als belangrijk knelpunt de persoonsgebondenheid van contacten ter tafel. De relatie met een instelling kan wegvallen als de contactpersoon wegvalt. De moskee zou meer structureel partner moeten zijn in samenwerkingsverbanden; nu is het contact kwetsbaar en komt het bovendien voor de moskee vaak meer op geven dan nemen neer. Er is nog weinig gevolg gegeven aan de aanbevelingen om moskeeën in hun maatschappelijke rol te ondersteunen, voortkomend uit een recent onderzoeksrapport van de gemeente.

De aanwezigen zijn het er over eens, dat de moskee een structurele plaats verdient in wijknetwerken binnen het OnderwijsKansenZone beleid, bijvoorbeeld om verbetering van de relatie tussen ouders en instellingen te bewerkstelligen. Wat betreft het gebruik van de ruimte en faciliteiten van aanpalende basisscholen door de moskee kan afhoudendheid bij de laatste een struikelblok vormen. En motie uit 1998-1999 om openbare scholen na schooltijd hun ruimten beschikbaar te laten stellen is nog steeds niet uitgevoerd. Daarbij spelen allerlei praktische problemen mee, zoals nalatigheid bij het schoonmaken en herschikken van meubilair na gebruik. Een tweede bezwaar is dat ouders soms willen dat hun kinderen in hun vrije tijd een andere sfeer proeven dan de schoolse.

Gesproken werd ook over de dreigende overbelasting van de kinderen: ze moeten naar school, ze moeten de taal leren, het geloof. Ook de huiswerkbegeleiding vanuit de moskee legt een extra beslag op hen. De aanwezigen verschillen van mening over de vraag of de moskee hierin een taak heeft. De begeleiding vanuit de moskee lijkt vooral een alternatief voor ouders die onzeker zijn over hun eigen vermogen om hun kinderen te

helpen. Uit de discussie hierover blijkt zonneklaar dat de afstand tussen ouders en school nog groot is en dat de moskee een belangrijke schakelrol vervult. Dit betekent, nogmaals, dat een meer structurele samenwerking gewenst is. Mede met het oog op de belasting van kinderen moet daarbij de onderlinge pedagogische afstemming veel hoger op de agenda komen te staan.

6 Aanknopingspunten voor pedagogische innovatie

Moskee Ayasofya 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 bevindingen in het onderzoek voortvloeien.

6.1 Samenvatting en conclusies

Samengevat legt moskee Ayasofya zich wat de lesactiviteiten betreft toe op het bijbrengen van kennis over de islam en op de religieuze, sociale en morele vorming van de leerlingen. De lesstijl kenmerkt zich door een combinatie van kennistransmissie en meer dialogisch leren. Het oog is in de eerste plaats gericht op betrokkenheid en binding met de eigen (religieuze) gemeenschap. Daarnaast staat ook de connectie met de Nederlandse samenleving op de agenda, waarbij het standpunt echter bij uitstek verdedigend is: gewapend met kennis van de islam moeten de kinderen leren zich weerbaar op te stellen in een onwetende of zelfs islamvijandige omgeving. Daarbij worden de kinderen echter wel doordrongen van het belang van respect en fatsoen, een opvatting over *bridging* waarmee

moskee Ayasofya niet alleen staat (zie Driessen & Van der Werf, 2004).

De eerstgenoemde doelen van kennisoverdracht en vorming vinden wij weerspiegeld in het programma, de materialen, de voertaal (Turks), de pedagogische uitgangspunten en de geobserveerde praktijk. Over de vraag of en hoe de weerbaarsdoelstelling in de praktijk gestalte krijgt is moeilijker een uitspraak te doen. In een deel van de geobserveerde lessen werd gewerkt met voorbeelden uit het dagelijks leven, waarbij ook 'neutrale' sociale kwesties als vrouwenemancipatie en dieren- en kindermishandeling aan de orde kwamen. Maar daarbij werd nooit verwezen naar het bredere maatschappelijke verband, noch in positieve noch in negatieve zin. Om beter zicht op deze thematiek te krijgen zou langduriger observatieonderzoek moeten plaatsvinden. Niettemin kan, mede gezien de diverse standpunten hierover bij de betrokkenen, verondersteld worden dat op dit punt bepaald nog geen sprake is van een uitgekristalliseerde pedagogiek (zoals dat overigens ook geldt voor (multi-etnische) reguliere scholen).

Afgaande op de gesprekken met coördinatoren en onderwijsgeevenden alsmede op de huisregels staat men een milde, kindvriendelijke aanpak voor waarin plaats is voor de leefwereld van het kind en dialoog. De geobserveerde lessen weerspiegelen dit, zij het in verschillende mate. De omgang met de kinderen blijkt vriendelijk en de gehanteerde methoden van gedragsregulatie zijn mild. Van enige vorm van fysieke straf is geen sprake; veeleer wordt gebruik gemaakt van inductieve methoden, waarbij kinderen individueel of collectief gewezen wordt op de gevolgen van het gedrag voor zichzelf of anderen, of op regels en afspraken. Hoewel in alle geobserveerde lessen het Intitiatie-Respons-Evaluatie patroon domineert, en dus verticale interactie en eenrichtingsverkeer tussen leerkracht en leerling overweegt, is er zeker in de les voor oudere meisjes veel plaats voor inbreng van leerlingen en (verticale) dialoog. Grapjes, gezegden en uit het leven gegrepen voorbeelden dienen daarbij eveneens om de les te verlevendigen. Niet zo uitgesproken in de stukken of gesprekken over de pedagogische aanpak, maar wel zichtbaar in de geobserveerde lessen is een zekere voorkeur voor collectivisme in het aanspreken van de leerlingen. De leerkrachten vermijden een sterk individugerichte benadering, bijvoorbeeld bij evaluatie van prestaties of terechtwijzingen, en benadrukken het wij-

gevoel, bijvoorbeeld door taken als gezamenlijke opgaven voor te stellen of te refereren aan gezamenlijke belevenissen. Ook de gesprekken met de mensen van de moskee en met de moeders ademen dit wij-gevoel, waarmee duidelijk is dat het doel van betrokkenheid en binding met de eigen (religieuze) gemeenschap ook in de praktijk gedragen wordt en gestalte krijgt.

Het probleem van gebrek aan ouderbetrokkenheid, waar het reguliere onderwijs nogal eens mee worstelt, is aan de moskee niet onbekend. Dit neemt niet weg dat deze, vergeleken met het basisonderwijs, in het algemeen een goede relatie met de ouders onderhoudt - ook afgaande op uitspraken daarover van de moeders in het groepsgesprek -. De drempel is laag; anders dan op de basisschool kan zonder afspraken en tijdsdruk worden overlegd. De moskee investeert ook veel in het contact en in het verhogen van de ouderbetrokkenheid, en verleent ouders daarnaast vele diensten die de lesactiviteiten te buiten gaan, zoals die van schakelaar tussen ouders en school.

De relatie met ouders blijkt ook in de ogen van instellingen om de moskee heen, zoals het onderwijs, een belangrijk onderdeel van het 'kapitaal' dat de moskee in wijknetwerken heeft in te brengen. De moskee wordt nu echter te veel aangesproken op dergelijk kapitaal, zonder dat daar structurele erkenning als partner, en daarmee de mogelijkheid tot facilitering van het werk, tegenover staat. In het 'netwerkgesprek' is dan ook geconcludeerd dat de moskee in vormen van wijksamenwerking als volwaardig partner erkend moet worden. Vanuit een dergelijke positie kan meegewerkt worden aan pedagogische afstemming tussen de instellingen in de wijk, bijvoorbeeld om overbelasting van kinderen te voorkomen of de afstand tussen ouders en school te beslechten. Ook de kwestie van ruimte en materiële faciliteiten, bijvoorbeeld het gebruik van die van scholen of van gezamenlijke wijkaccommodaties, kan daarbij aan de orde komen.

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 en wensen om hierin verbetering

te brengen. De knelpunten en wensen liggen op uiteenlopend vlak en betreffen materiële voorzieningen, extra activiteiten, ondersteuning aan ouders, deskundigheidsbevordering, pedagogische afstemming tussen instellingen en erkenning van de moskee als volwaardige partij in wijknetwerken.

Wat betreft de *materiële voorzieningen* wordt een wat betere vergoeding voor de vrijwilligers (leerkrachten, begeleiders) gewenst geacht. Verder zijn de beschikbare ruimten niet altijd even geschikt voor het geven van lessen; zij ontberen een 'school sfeer' en kennen ongemakken, bijvoorbeeld op het punt van geluidsdichtheid. Ook kan er niet altijd aan de vraag naar cursussen voldaan worden vanwege ruimtegebrek.

Voorts ontbreken middelen voor het organiseren van *extra activiteiten*, zoals schoolreisjes, sport en activiteiten gericht op de *empowerment* van jongeren. Zij willen bijvoorbeeld graag 'heftige discussies' voeren, maar het budget ontbreekt om daarvoor deskundigen in te huren.

De *informatievoorziening en opvoedingsondersteuning aan ouders* voorziet in een grote behoefte. In het nabije verleden zijn lessen psychologie voor moeders verzorgd. De moeders in het groepsgesprek geven te kennen graag (meer van) dergelijke lessen te volgen, en bijvoorbeeld te praten over opvoedproblemen met een deskundige erbij. Ook onderlinge uitwisseling van ervaringsdeskundigheid wordt op prijs gesteld, want 'je leert ook van elkaar en elkaars problemen'. De moskee besteedt veel aandacht aan informatie en ondersteuning van ouders in onderwijszaken. Om aan de vraag te voldoen ontbreekt het de moskee aan voldoende personele capaciteit.

Een ander type knelpunten ervaart men op het pedagogische vlak. De onderwijscoördinator en leerkracht vinden *deskundigheidsbevordering* van leerkrachten en begeleiders van groot belang. Hiervoor ontbreken de middelen. De onderwijscoördinator:

'De eerste jaren hier deden we dat wel, dan nodigden we om de drie maanden een pedagoog uit op onze kosten. Dat is moeilijk omdat het erg duur is. Maar dan kwam de pedagoog uitleggen hoe je met jongeren omgaat, hoe je moet reageren als een kind agressief doet, hoe je het best om kan gaan met een agressief antwoord of met hele drukke en met ondeugende jongeren. Want als je fout reageert dan wordt hij gekrenkt en gaat hij weg.'

Ten slotte herhalen wij nog de voornaamste knelpunten die in het netwerkgesprek naar voren kwamen: het gebrek aan *pedagogische afstemming* met instellingen in de wijk en het feit dat de *moskee* nog geen *volwaardige partij* is in wijknetwerken, bijvoorbeeld afhankelijk is van de welwillendheid van afzonderlijke basisscholen.

6.3 Aanbevelingen

- *Samenwerking in de wijk*

In Rotterdam richt het beleid zich in het kader van de WMO op de gebiedsgerichte aanpak, met de (ver)brede school en multifunctionele instellingen als belangrijke centra. De inbedding van de moskee als partner in de wijk kan in dit kader plaatsvinden, vooral op de terreinen van jeugd en van sociale cohesie/verbetering van de kwaliteit van de leefomgeving. Om pedagogische afstemming in de wijk te bewerkstelligen is structurele opname van de moskee als partner in wijknetwerken (onderwijs, welzijn, sport) van belang.

Binnen dergelijke verbanden kan gewerkt worden aan pedagogische uitwisseling, bijvoorbeeld ter preventie van overbelasting bij kinderen, aan informatievoorziening aan en betrekken van ouders en een betere taakverdeling voor de huiswerkbegeleiding. Ook een gezamenlijk gebruik van ruimten en faciliteiten kan aan de orde komen. Ten slotte zou samengewerkt kunnen worden bij het aanbieden van extra activiteiten, zoals museumbezoek, jongerendebatten en sport. Wat het laatste betreft kan worden aangesloten bij het programma 'Meedoen allochtone jongeren door sport' van Justitie/ VWS.

- *Materialen en deskundigheid*

Het zou aanbeveling verdienen de lesmaterialen te vertalen in het Nederlands en de lessen deels in het Nederlands of met gebruik van beide talen te laten plaatsvinden. Dit is enerzijds van belang omdat kinderen het Nederlands vaak beter beheersen en derhalve meer profijt kunnen hebben van de lessen, anderzijds omdat de overbrugging tussen hun werelden hiermee vergemakkelijkt wordt.

De pedagogische kwaliteit van de leerkrachten kan worden verhoogd via cursussen en trainingen en het stimuleren van kadervorming. Aangesloten zou kunnen worden bij de initiatie-

ven van SPIOR in het kader van de gemeentelijke nota 'Meedoen of achterblijven', waarin extra scholing en intervisie voor leraren (binnen het moskeeonderwijs) centraal staat. Er zou voorts 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.

- 'Moslim in Nederland'

De plaatsbepaling als moslim in Nederland kan voor kinderen van islamitische huize een moeilijke opgave betekenen, en vormt een nieuwe uitdaging in de educatieve praktijk van de moskee. Ieder voor zich worstelen de leerkrachten er mee, zonder veel houvast in materialen en methoden. Methodiekontwikkeling en studie van (inter)nationale goede praktijken van educatie voor moslimkinderen zijn dringend gewenst.

7 Pedagogiek in drie moskeeën: vergelijkend overzicht

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

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

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

ken en huldigt men een bij uitstek defensief standpunt: gewapend met kennis van de islam moeten de kinderen leren zich weerbaar op te stellen in de 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. Methodiekwikkeling op dit terrein en studie van (inter)nationale goede praktijken van educatie voor moslimkinderen zijn dringend gewenst.

Literatuur

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

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.

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

Khan, S., Husain, W., & Masood, S. (2005). *Situating weekend islamic schools in the American muslim context*. Submitted to ISNA Education Forum, Chicago.

Karagül, A. (1987). Een Turkse imam over Koranschool en islamitisch godsdienstonderwijs. In: K. Wagtendonk (red.) *Islam in Nederland, islam op school*. Muiderberg: Coutinho.

- 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.
- Ley, H. de (2005). *Muslims in de Europese, i.c. Belgische, lekenstaat. Cursusnotities (Universiteit Gent)*.
http://www.flwi.ugent.be/cie/RUG/deley30_3.htm (dd 07-11-05).
- Macías, J. (1992). The social nature of instruction in a Mexican school: Implications for U.S. classroom practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, special issue, 10*, 13-26.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1986). *De ware aard van balen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1991). *Lessen in orde. Een onderzoek naar leerlingperspectieven in het onderwijs*. Leuven: ACCO.
- Mujahid, A.M. (2005). *Rethinking the masjid in America*,
<http://soundvision.com/info/muslims/masjids.asp> (04-11-05)
- Nijsten, C. (2000). Opvoedingsgedrag. In: Pels, T. (Red.). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en pedagogische afstemming tussen gezin en school*, pp. 56-88. Assen: Van Gorcum.
- Pels, T. (1987a). Programma en pedagogiek van de Koranschool in Marokko. *Samenwijs, 7* (1987), 8, 284-286.
- Pels, T. (1987b). Het Marokkaanse onderwijs in Nederland. *Samenwijs, 7* (1987), 9, 352-354.
- Pels, T. (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 Praktische pedagogische richtlijnen van moskee Ayasofya

De onderwijscoördinator heeft twee pagina's met praktische pedagogische aanwijzingen voor leerkrachten/begeleiders in de informatiemap voor leerkrachten opgenomen. Deze luiden als volgt:

Kringgesprek

Houdt van tijd tot tijd een kringgesprek met de kinderen. Dit zal hen leren om te luisteren naar elkaar en om fatsoenlijk te praten met anderen.

Toepassen van straffen

Het is niet mogelijk en onrechtvaardig om te straffen zonder het stellen van een regel. Eerst worden gemakkelijk toepasbare regels vastgesteld over welk gedrag wel en niet kan, daarna worden ze besproken en van tijd tot tijd worden de kinderen hieraan herinnerd. Indien dat niet toereikend is, laat je het kind in een andere ruimte zitten. Je spreekt met hem/haar af dat hij/zij daar na moet denken over hoe het anders kan en dat het kind pas weer binnen komt als je hem/haar roept. Als ook dit niet helpt, laat je het kind na de les niet meteen naar huis gaan maar zeg je tegen het kind dat je hem/haar voor de laatste keer waarschuwt en dat hierna meester Erkan het over zal nemen, dat hij hierover met zijn/haar ouders zal gaan praten en dat hij/zij indien nodig van school zal worden gestuurd. Laat ondeugende kinderen elke keer als ze de klas binnenkomen op een aparte plaats zitten, herhaal dit gedurende een week en indien nodig twee weken. Kinderen die ondeugend gedrag blijven vertonen, laat je de volgende dag 15 minuten eerder

komen. Spreek een bepaalde tijd af en als het kind ook maar 1 minuut later is, laat je hem ook de dag er op 15 minuten eerder komen. Kinderen die al kunnen schrijven, draag je op hun ondeugende gedrag én hoe het beter zou kunnen op papier te schrijven. Daarna pas laat je het kind weten dat je het papier aan zijn/haar ouder zal geven (let op: dit hoort het kind niet van tevoren te weten).

Groepsgesprekken

Klassikaal kan je op een milde manier fouten die sommige kinderen hebben gemaakt als voorbeeld bespreken en daarna de beloften die door hen zijn gedaan laten weten aan de klas. Bij ondeugend gedrag vertel je dat je met de ouders zal praten. Bespreek in de groep regelmatig onderwerpen als vechten met elkaar, ruzie, slaan, schelden, uitlachen/denigreren van iemand die een vraag stelt in de klas en dergelijke om ze hieraan te blijven herinneren.

1. Wie niet rustig in zijn stoel kan blijven zitten, wordt verplicht zonder stoel deel te nemen aan de les.
2. Wie te laat komt, wordt altijd naar de reden gevraagd en er aan herinnerd op tijd te komen.
3. Wie op een storende manier telkens het woord neemt en anderen onderbreekt, laat je 100 of 200 keer zinnen opschrijven als 'zonder toestemming mag ik anderen niet onderbreken'. Soms kan het een oplossing zijn om het kind een tijdje met de rug naar de klas toe te laten staan.

Straffen op geestelijk niveau

Streng kijken naar personen

Je boosheid laten merken

Geven van schrijfstraffen

Een lager cijfer geven

Noteren in het rapport of beoordelingsschrift

Andere leerkrachten op de hoogte stellen zodat de controle wordt verhoogd.

Straffen op lichamelijk niveau

Geven van schrijfstraffen

In de hoek laten staan

Laten wachten buiten het klaslokaal

Geven van schoonmaaktaken

Bij de arm pakken en zeggen wat er moet gebeuren.

Belonen/prijzen

Vraag het kind op te staan en prijs hem/haar door te laten merken dat je erg tevreden bent over hetgeen hij/zij gedaan heeft.

Maak een notitie in zijn/haar rapport of beoordelingsschrift. Feliciteer de ouders en laat hen weten dat het goed gaat met het kind.

Koop van het onderwijsbudget op bepaalde momenten een klein cadeau of chips, chocolade e.d. uit het winkeltje.

Laat het kind merken dat hij/zij een geliefd persoon is.

Vraag het kind vaak hoe het met hem/haar gaat, hoe het op school gaat en dat als hij/zij hulp nodig heeft je voor hem/haar klaar staat.

Geef het kind complimentjes bij bepaalde taken, doe het samen (bijvoorbeeld als er iets gehaald moet worden, spreek het kind dan aan met 'jij bent hier heel goed in, zou je mij hierbij kunnen helpen als het je niet teveel moeite is').

Waar leerkrachten/begeleiders zich aan moeten houden en op moet letten:

- Streven naar een vriendschappelijke band met leerlingen door dialoog.
- De lessen van tevoren goed voorbereiden.
- Dagelijks nagaan en noteren van de aanwezigheidslijst / klassenschrift.
- Je houden aan het leerplan.
- Onderscheid maken naar niveaus van de groepen.
- Bij klachten en vragen van ouders verwijzen naar meester Erkan.
- Je inzetten om samen te werken als een team, immers succes van de een is succes van ons allen en een fout van de een is een fout van ons allen.
- Spreek meester Erkan gerust aan bij vragen of voor advies, immers als we samen op een lijn staan zullen onze werkzaamheden succesvol zijn.

Na de lijst met richtlijnen volgen nog enkele algemene opmerkingen. Onder meer wordt gesteld dat de beschreven regels veeleer adviserend van aard zijn, regels om te raadplegen bij twijfel over de juiste aanpak. Het doel is het opleiden van voorbeeldige jongeren, de generatie van de toekomst en van waardevolle mensen in de verenigingen/moskeeën. Belangrijk is daarom het streven om planmatig en programmatisch te

werken, altijd vooruit te kijken en zorg te dragen voor een
opleiding op niveau.

Bijlage II Wekelijks lesrooster moskee Ayasofya

Maandag	9.00-13.00 (Salon) Inburgerings- cursus	16.00-17.30 (Salon) Koranles jongens	20.00-22.00 (Jongerenzaal) Thema-avond		
Dinsdag	9.00-13.00 (Salon) Inburgerings- cursus	16.00-17.30 (Salon) Koranles jongens	18.30-20.30 (Salon) Les dames "S. Ucar"		
Woens- dag	9.00-13.00 (Salon) Inburgerings- cursus	16.00-17.30 (Salon) Koranles jongens	17.30-18.30 (Salon) Volksdansen meiden I	18.30-19.30 (Salon) Volksdansen meiden II	19.30-22.00 (Jongerenzaal) Stille Ruimte
Donder- dag	9.00-13.00 (Salon) Inburgerings- cursus	16.00-17.30 (Salon) Koranles jongens	18.30-19.30 (Salon) Les 'zich organi- seren'		
Vrijdag	9.00-13.00 (Salon) Inburgerings- cursus	16.00-17.30 (Salon)Les geschiedenis islam jonge dames	20.00-22.00 (Salon) Filmavond		
Zaterdag	11.00-14.00 (Jongerenzaal) Koranles meisjes	11.00-16.00 (Salon) Koranles jonge dames	16.00-18.00 (Salon) Volksdansen meiden III	20.00-22.00 (Jongerenzaal) Clubgesprek- ken	
Zondag	11.00-14.00 (Jongerenzaal) Koranles meisjes	11.00-16.00 (Salon) Koranles jonge dames			

Bijlage III Lesobservaties in moskee Ayasofya

1) Observatie Koranles jongens (8 - 12 jaar) 19 januari 2006, 16.10 uur - 17.30 uur

De les wordt gegeven in de salon van de stichting. Aan de straatkant staan daar negen houten tafels in een carré opstelling. Achter de tafel van docent Erkan staat een whiteboard. Aan de wand hangt een klok en een poster met twee oorkonden, met daaronder Turkse en Arabische teksten. Tevens hangen er vier koperkleurige borden met Arabische inscripties aan deze wand. Aan de kant van de straat is een groot raam waar lamellen voor hangen: deze zijn dicht. Tevens is aan deze kant ook een deur aanwezig die direct uitkomt op de straat. Aan de achterwand hangen een aantal fotocollages met groepsfoto's van uitstapjes of bijeenkomsten. In een lijst hangen bijvoorbeeld een aantal foto's die gegroepeerd zijn naar de thema's "Kerk en Moskee", "Geestelijk Leiders" en "Discussieavond met politieke leiders". Daaronder hangt een groot vel papier met foto's van een sportactiviteit. Tegen deze wand staan ook een aantal archiefkasten, boven één daarvan hangt een poster voor jonge kinderen met als thema 'Mijn Lichaam'. De andere kant van de ruimte wordt gevormd door een grote hal. Achter een gordijn staan een aantal tafels en stoelen opgeslagen. Er staat een grote pilaar in het midden. Op deze pilaar hangen fotolijs-ten met foto's van een bijeenkomst van '18-27 februari 2005'. Naast de pilaar staat een flinke box op een driepoot. Tegen de achterwand staat een boekenkast, waarin naast boeken ook gebedskleedjes staan opgeborgen. De wanden zijn wit geverfd en deels afgetimmerd met schroten. Het geheel ziet er netjes

en verzorgd uit, de inrichting is sober. In de ruimte is het koud. Er is geen verwarming aan.

16.00 uur

De leraar licht de leerlingen in over de observatie voordat de onderzoekers de ruimte betreden. In de lesruimte zitten 8 jongens in de leeftijd van 8 tot 12 jaar, verdeeld over twee groepen. De ene helft zit aan tafels die in carrévorm zijn geplaatst, de andere helft zit aan een groepje tafels daarnaast. Om 16.10 uur, 10 minuten later dan gepland, begint de les. Alle kinderen hebben een grote Koran open voor zich op tafel liggen.

16.10 uur *Aanwezigheidslijst*

Leraar Erkan groet de kinderen: 'Aleykümselam'. De kinderen groeten terug 'Aleykümselam meester'. Hij gaat zitten en heet de kinderen welkom: 'Hoş geldiniz', de kinderen antwoorden: 'Hoş bulduk'. Het is stil in de klas. Leraar Erkan kijkt in het klassenschrift en vraagt aan een van de jongens: 'M. je hebt de aanwezigheidslijst niet doorgenomen hè?' De jongen antwoordt: 'Nee, meester'. Een paar jongens zijn onderling aan het fluisteren waarna één van hen een vinger opsteekt en vraagt: 'Meester?' Erkan: 'Zeg het maar'. De jongen vraagt waar dat ding op tafel voor is (doelend op het opnameapparaat). Erkan antwoordt: 'Dat neemt op wat ik aan het vertellen ben. Het is een klein cassetterecordertje, oké?' De jongen zegt: 'Oké meester'. Een van de onderzoekers legt in het Turks aan de kinderen uit dat ze de les opneemt omdat ze last heeft van haar arm en daardoor niet zo snel kan schrijven. Erkan kijkt vriendelijk rond en voegt lachend toe: 'Omdat ik zo snel praat, kan ze het niet allemaal opschrijven, vandaar'.

Erkan noteert aan de hand van het klassenschrift een voor een de aanwezige kinderen. 'A. is hier, Y. is hier, M. is er, is A. er ook?' Hij praat met een warme en duidelijke stem. De jongen antwoordt zachtjes: 'Ja, meester'. Erkan: 'Gisteren was je er niet', op vriendelijke toon. De jongen: 'Nee, meester'. Erkan: 'Was je ergens anders? Had je wat anders te doen?' De jongen vertelt in zachte stem uitgebreid waarom hij er gisteren niet was. De reden is dat hij een Cito-toetstraining had. Erkan: 'Hoe gaat het met de voorbereidingen voor de Cito-toets, gaat het goed?' De jongen zegt dat het wel goed gaat. Erkan vraagt aan de andere leerlingen: 'En van degenen van een andere school, zijn er onder jullie ook leerlingen die naar de Cito-toetstraining gaan?' Een jongen antwoordt: 'Meester, wij gaan niet naar de training maar we doen het zelf thuis'. Erkan: 'Als jullie erheen

willen gaan, meldt het dan eerst aan mij oké?’ De jongens zeggen: ‘Is goed meester’. Erkan tegen een andere jongen: ‘Jij zou op werkweek gaan, wil je dat van tevoren ook melden bij mij dan noteer ik het in het schrift. Of geef het maar door aan M. (leerling)’. De jongen knikt.

16.15 uur *Huiswerkcontrole: memoriseren van Korantekst*

De leraar: ‘Laten we beginnen. Ik wil jullie eerst een korte samenvattende vraag stellen. Wat voor huiswerk hebben we gisteren opgegeven?’ Een jongen geeft antwoord: ‘De konut duası (een gebed)’. Erkan: ‘En wat moesten jullie daarmee doen?’ De jongen: ‘Uit het hoofd leren meester’. De leraar zegt dat dit klopt en vraagt aan een andere jongen wat er nog meer als huiswerk was opgegeven. Hij knikt als de leerling antwoord heeft gegeven.

De deur gaat piepend open en er komt een jongen binnen.

Erkan op vriendelijke toon: ‘Kom R., ga meteen zitten, kom’. De leerling neemt geruisloos plaats op een vrije stoel en pakt zijn tas uit. Erkan gaat door met praten.

‘Hebben jullie het huiswerk gemaakt?’ Een aantal jongens schudt nee. Erkan: ‘Nee?’ Hij kijkt naar de leerlingen en vraagt: ‘Wie heeft het huiswerk wel gemaakt?’ Er gaan veel vingers de lucht in. ‘Wie heeft het niet gemaakt?’ Nu zijn er vier leerlingen die een vinger opsteken. Een van hen geeft uit zichzelf een verklaring en de leraar zegt: ‘Oké, dat kan gebeuren. En R? (de jongen die te laat kwam). Heb jij je huiswerk kunnen maken?’ De leerling geeft aan dat hij het niet heeft kunnen maken. Weer zegt de leraar: ‘Oké, kan gebeuren. Ik had al genoteerd wie welke gebeden uit het hoofd kon opzeggen en zag dat de meesten de ‘konut duası’ nog niet uit het hoofd kennen.’ Erkan is gaan staan en loopt naar een jongen toe. Hij wijst in de Koran, die voor de jongen op tafel ligt, welke gedeelte dat is: ‘Kijk, dit gedeelte, dat moeten jullie uit het hoofd kunnen opzeggen’.

De deur gaat weer piepend open en er komt nog een leerling binnen. Erkan kijkt op en ziet dat de deur niet goed dicht wordt gemaakt. ‘Duw nog maar even tegen de deur zodat het goed dicht zit’ zegt de leraar tegen de jongen, ‘en ga hier maar zitten’. De jongen neemt geruisloos plaats en de leraar gaat verder met de les.

‘Laten we eerst het huiswerk maar horen. M. heb jij het geleerd? We beginnen met de *konut duası*’. Hij kijkt naar de eerste jongen in de linkerrij. De jongen zegt in het Nederlands: ‘Ik moet alleen die laatste zin nog’. Erkan in het Turks: ‘Begin

maar met wat je wel weet'. De jongen begint met het voordragen van het gebed. De andere leerlingen zijn stil. De meesten lezen mee in de Koran, enkelen kijken voor zich uit. Erkan luistert en verbetert af en toe de (Arabische) uitspraak van een woord. De jongen herhaalt het woord dan en gaat verder met het opzeggen van het gebed. Een woord waar hij moeite mee heeft, wordt een paar keer verbeterd door de leraar, maar de uitspraak gaat nog niet goed. Erkan: 'Weet je wat je moet doen M...?' De leerling roept enigszins gefrustreerd: 'Dit gedeelte haal ik door elkaar'. Erkan op een vriendelijke en rustige toon: 'Kijk, weet je wat je moet doen? Oefen jij dit gedeelte maar (wijzend in de Koran van de jongen), het eerste gedeelte dus, totdat ik naar de anderen heb geluisterd en dan kom ik daarna bij je terug'. De jongen in half Nederlands en half Turks: 'Meester, ik haal die eerste en tweede gedeelte door elkaar'. Erkan zegt: 'Oké' en kijkt naar de jongen die naast M. zit. De jongen begint meteen met het opzeggen van het gebed. Erkan luistert en kijkt ondertussen in het klassenschrift. Een keer verbetert hij de jongen. Als de jongen klaar is met het gebed, zegt de leraar: 'Evet (ja)' en vraagt de volgende jongen het gebed op te zeggen. Ook deze verbetert hij af en toe in zijn uitspraak.

Op deze manier gaat hij alle leerlingen langs. Eerst de jongens in de linkerrij en daarna de jongens in het carré. Iedereen zegt het gebed op en de leraar verbetert af en toe de uitspraak. Hierbij praat hij meestal in het Turks en af en toe in het Nederlands. Erkan in het Nederlands: 'Het is met een g in het Arabisch'. Na de voordracht van de volgende jongen begint een van de andere jongens te klappen. Erkan: 'Aferin (Bravo). A. draagt ook alles op alsof hij een computer is, goed gedaan!' De jongens die aan de rechterkant zitten beheersen de stof minder goed dan de jongens in de linkerrij. Als de leraar de eerste jongen rechts vraagt om het gebed voor te dragen, zegt de jongen: 'Ik weet nog niet alles'. Erkan, op vriendelijke toon: 'Zeg het maar tot waar je het kent.' De jongen stopt na het opzeggen van 2 zinnen. Erkan: 'Tot daar? Oké, jij was er gisteren ook niet'. Hij vraagt aan de volgende jongen of hij het gebed kent. De jongen zegt: 'Een beetje'. Erkan: 'Toe maar'. Ook bij deze jongen verbetert hij af en toe de uitspraak van een woord.

Er komt weer een jongen binnen. Erkan wijst aan waar hij kan gaan zitten. Hij lijkt er van op de hoogte te zijn dat de leerling later zou komen.

Ook de volgende jongen in de rij kent het gebed nog niet helemaal uit zijn hoofd. Erkan is hiervan op de hoogte: 'Je hebt het vast nog niet helemaal geleerd, maar zeg maar op tot waar je het wel kent'. De jongen probeert het gebed op te zeggen maar hapert bij ieder woord. Na een paar woorden zegt de leraar tegen hem: 'Oké, doe maar niet teveel moeite' en gaat naar de volgende jongen. 'Heb jij het geleerd?' De leerling: 'Nee. Ik moest gisteren naar voetbal en ik had veel huiswerk'. Erkan blijft vriendelijk en zegt: 'Kijk, M. had een briefje meegenomen....' Hij wordt onderbroken door een jongen die een vraag stelt, en beantwoordt de vraag met: 'Nee'. Erkan kijkt de klas rond. Iedereen is stil. Sommige leerlingen kijken in de Koran voor zich op tafel en anderen kijken naar de leraar. De jongen die het gebed nog even moest oefenen, is de hele tijd al druk aan het lezen in de Koran, op fluisterende toon is hij aan het oefenen.

16.30 uur *Bespreking van Koranteksten*

Erkan: 'Oké, wat we nu hebben opgezegd dat is de *konut duası* toch?' Twee jongens zeggen: 'Ja'. Erkan: 'Waar dient de *konut duası* voor? Wanneer maken we er gebruik van? Wie kan dit vertellen?' Hij geeft de beurt aan een van de jongens die aan de rechterkant zit. De jongen antwoordt met veel 'ehm' dat het gebed tijdens en na het *namaz* gebed opgezegd kan worden. Erkan zegt hierop, nog steeds met rustige en vriendelijke stem: 'Ja, dat klopt wel maar het is niet het antwoord dat ik zocht'. Hij geeft de beurt aan een andere jongen. Die antwoordt in het Nederlands: 'Je zei toch... met die uitleg enzo... dat je eerst (?) moet zeggen en dan kan je dit daarna zeggen'. Erkan: 'Hoe noemden we dat ook alweer?' Een aantal kinderen kijkt nadenkend, sommigen roepen wat woorden. Erkan: 'Nee, daar heeft het allemaal niets mee te maken'. Een leerling die links zit geeft het juiste antwoord. Erkan blijft doorvragen: 'Oké H. het klopt dat je het bij dat gebed moet opzeggen, maar waar precies dan?' en 'hoe heet dat dan?' De jongen geeft uitgebreid antwoord. Erkan zegt tegen een andere jongen aan de linkerkant: 'H. heeft het mooi verteld. M. hoe zou jij het vertellen?' Ook deze jongen geeft uitgebreid antwoord op de vragen van de leraar. 'Wat doen we vóóordat we het *konut duası* opzeggen?' M. weet het antwoord niet, waarop de leraar het weer aan H. vraagt. 'Vertel jij het eens?' Na de uitleg van de jongen, zegt de leraar: 'Juist' en geeft zelf uitleg over de *konut duası*, over waarom en wanneer het gebed opgezegd moet worden. Tijdens de uitleg van de leraar voelen de leerlingen zich vrij om vragen

te stellen zonder hun vinger op te steken. De leraar gaat meteen in op de vraag en geeft rustig antwoord. Hierna kijkt de leraar een leerling aan en zegt: ‘Y. jij hebt het nog niet opgezegd’. De jongen antwoordt in het Nederlands: ‘Meester, ik weet het niet’. Erkan in het Turks: ‘Je weet het eigenlijk wel, maar ja. En A.R. ken jij het?’ De jongen zegt: ‘Nee, ik ken het niet’. Erkan gaat hierop naar de volgende jongen: ‘En jij? Ken jij het A.?’ De jongen is stil en schudt nee. Hierop vraagt de leraar het aan de hele groep: ‘Wie kent het allemaal niet?’ Aan de rechterkant gaan de meeste vingers de lucht in. Erkan: ‘Oké, ik ga het nu uitleggen. Jullie weten dat we normaal gesproken 5 keer per dag bidden. Ja?’ Hierbij kijkt hij de groep rond, de leerlingen zijn bijna allemaal aan het knikken. ‘Het allerlaatste gebed, hoe heet dat ook alweer?’ Een aantal jongens steekt een vinger op. Erkan wijst een jongen aan die daarop het antwoord geeft. ‘Dat klopt. Na dat gebed doen we het *vitir* gebed. Zo heet het: *Vi-tir*’. Erkan geeft uitleg over dit gebed, over wanneer het gebed opgezegd moet worden, in welke volgorde en hoe je het gebed beëindigt. Hierbij spreekt hij langzaam, duidelijk en gebarend. ‘Dus, hoe noemen we dit gebed nou?’ Een leerling zegt: ‘Het *vikir* gebed’. Erkan: ‘*Vitir*, *vi-TIR*’ en schrijft het woord op het bord achter zich. Hij stelt vragen over wat hij net verteld heeft en de kinderen die hij daarbij aanwijst, geven antwoord. Zo overheert hij de kinderen een voor een en herhaalt wat er net gezegd is over de *konut duası* en het *vitir* gebed. De leerlingen doen graag mee en geven vrolijk antwoord. De meesten geven antwoord in het Turks, er is één jongen die alleen in het Nederlands praat en een aantal gebruiken Turkse en Nederlandse woorden door elkaar in een zin. Als een jongen (die rechts zit) uitgebreid vertelt wat er net gezegd is, zegt de leraar: ‘Zo, net een cassettebandje, goed geleerd!’ en tegen een andere jongen (die links zit): ‘Jij moet het wel beter leren, hè M? Want jij bent van een hoger niveau’. Zo gaat hij alle leerlingen af en vraagt ze te vertellen over het *konut* en het *vitir* gebed.

Nadat iedereen aan de beurt is geweest, komt de leraar terug bij de eerste jongen in de linkerrij. ‘Heb je het ondertussen kunnen leren?’ De leerling zegt: ‘Ja’. Erkan: ‘Draag het maar voor’. Als de jongen klaar is met het opzeggen van het gebed, zegt de leraar tegen de groep: ‘Ik heb gisteren tegen jullie gezegd dat als jullie het gaat lezen, dat jullie moeten opletten omdat je de fout in kan gaan op één plek. Waar was dat?’ Een leerling geeft antwoord en de leraar, met rustige stem: ‘Dat was

één plek, waar nog meer?’ Een andere leerling geeft antwoord en roept een Arabische term. Erkan verbetert de uitspraak van de jongen, want weer is de uitspraak van de letter g niet goed. De jongen zegt in half Turks en half Nederlands: ‘Meester, het lukt me niet. Als ik het wil zeggen dan gebeurt er iets hier en dan kan ik het niet uitspreken’. Erkan zegt in het Nederlands en op harde toon: ‘Je kan toch de letter G uitspreken?’ Daarop somt hij Nederlandse woorden met een g op, de g beklemtonend. De jongen herhaalt de woorden: ‘Geel, goud’ en daarna het Arabische woord. Erkan in het Nederlands: ‘Zie je, het is hetzelfde toch?’ De jongen kijkt blij en knikt.

16.42 uur *Overhoring: de voorschriften van het gebed*

De leraar gaat verder met de les. ‘Wat was het andere huiswerk dat ik jullie heb opgegeven?’ Bijna alle leerlingen steken een vinger in de lucht. Twee kinderen beginnen meteen antwoord te geven. Het is iets rumoerig in de klas. Erkan verheft zijn stem een beetje: ‘En hoe noemen we die voorschriften?’ Een leerling zegt: ‘De voorschriften van het gebed’. Erkan: ‘En als we zeggen ‘de voorschriften van het gebed’, wat verstaan we daar dan onder? Dus, wat gebeurt er dan? Waarom zijn ze belangrijk?’ Hij geeft de beurt aan een leerling die niet verder komt dan ‘ehm’. Een andere jongen probeert antwoord te geven. Erkan: ‘Maar waarom noemen we het de voorschriften van het gebed? Kan het gebed dan niet zonder?’ Enkele leerlingen steken een vinger op. Erkan geeft de beurt aan een van hen. ‘Als we gaan bidden dan moet je die dingen doen’. Erkan: ‘Ja, je moet het wel doen maar waarom noemen we het zo? Zijn die voorschriften belangrijk?’ Enkele kinderen zeggen: ‘Ja’. Een leerling in het Nederlands: ‘Ja, het zijn toch regels?’ Erkan, nog steeds met verheven stem: ‘Oké, dus deze regels moeten we toepassen als we het gebed doen, zowel de interne als de externe voorschriften. Je kunt er niet één overslaan. Zonder die regels geldt het gebed niet! Waar kun je het mee vergelijken? Wat is er nodig om auto te rijden?’ Erkan stelt de vraag aan de hele groep en twee kinderen roepen spontaan: ‘Benzine!’ Erkan: ‘Benzine dus. Kan de auto zonder benzine rijden?’ Twee kinderen roepen hard: ‘Jawel!’ Een van hen: ‘Met Diesel!’ Hierop beginnen de andere kinderen te lachen en de leraar ook. Hij maakt hier een grap over en gaat verder met de les. ‘Dus, zoals er voorschriften zijn voor het gebed, zijn er voorschriften voor een auto Die heeft ook externe voorschriften hè?’ Het wordt nu wat geanimeerder in de les. Erkan vervolgt: ‘De externe voorschriften van de auto: 1- de auto moet verzekerd zijn’. De kinderen moeten lachen.

Erkan staat voor de klas en somt een voor een de voorschriften op, met zijn vingers in de lucht: '2- je moet een rijbewijs hebben'. Een kind roept spontaan: 'Dat het vier deuren heeft' waarop de leraar zegt: 'Nee, dat niet'. De kinderen zijn nu druk aan het praten onderling en roepen van alles: dat je een sleutel hebt, dat het een motor heeft etc. Erkan met luide stem: 'Oké, dus deze vergelijking...' (de kinderen houden op met praten en luisteren weer), '...heb ik gemaakt omdat het een voorbeeld is voor jullie. Een gebed kan dus niet zonder die interne en externe voorschriften. Net zoals de voorschriften bij de *abdest* (reiniging). Zonder die vier voorschriften kan je geen *abdest* doen, toch?' Een leerling zegt: 'Ja, dat is zo'. Erkan vervolgt met luide stem: 'Zo zijn er ook andere voorschriften, zoals de voorschriften van de *teyemmüm*. Een jongen in de rechterrij onderbreekt hem en vraagt: 'Wat is dat?' Erkan tegen hem: 'Dat hebben we al geleerd, dat hebben we toch al behandeld?' De jongen in het Nederlands: 'Oo, *teyemmüm*, ik dacht dat je wat anders zei'.

Een leerling zegt: 'Meester, ik moet gaan'. Erkan kijkt op zijn horloge en zegt: 'Ja, ga maar'. De leerling pakt zijn tas in, schuift zijn stoel aan, zegt: 'Selamünaleyküm meester' en gaat weg. Erkan gaat verder met de les.

'Oké, wie kan mij die voorschriften opnoemen? De interne en externe voorschriften? Snel en achter elkaar zonder te haperen? We beginnen bij de kleintjes'. De jongste leerling begint met het opnoemen van de voorschriften. De andere leerlingen zijn stil en kijken in de Koran voor zich. Erkan helpt de jongen met één regel: 'En de laatste?' De jongen denkt na. Erkan: 'Met zitten?' De jongen zegt: 'Oh ja, dat je op je knieën zit'. Erkan: 'Precies, aan het einde van het gebed zit je op je knieën' en tegen de hele groep: 'Kijk, hij heeft het heel goed gedaan, Bravo! En wie gaat het nu doen?' De tweede begint met het opzeggen van de voorschriften. Erkan verbetert en helpt de jongen af en toe en geeft daarna de beurt aan de volgende jongen. Op deze manier gaat hij weer alle leerlingen af. Tussendoor stelt hij ze ook vragen als: 'Waarom?' en 'Welke?' Als het goed is gegaan zegt de leraar: 'Aferin (goed zo), dat heb je mooi gedaan'. De leerlingen die aan de beurt zijn doen serieus mee, de anderen luisteren en kijken in de Koran. De jongens die in de linkerrij zitten, kunnen het rijtje voorschriften gemakkelijk opnoemen. Een aantal jongens die rechts zitten, hebben er meer moeite mee. Erkan helpt ze af en toe en verbetert hen waarna de leerling het herhaalt en verder gaat

met het rijtje. Erkan praat weer met een vriendelijke en warme stem. Een jongen is aan het gapen, hij zucht af en toe en speelt met een pen. Als de leraar de beurt geeft aan de volgende leerling in de rechterrij, en hem vraagt: 'Het is jouw beurt A., ken je het al?' zegt deze: 'Nee'. Erkan: 'Ken je er geen een?' Leerling: 'Nee'. Erkan blijft vriendelijk en zegt: 'Net deed je de andere huiswerkopdracht zo goed? Kijk, voordat we bij jou waren, hebben 6 personen het al voorgedaan'. De leerling zegt niets. Erkan: 'Probeer het dan een keer'. De leerling schudt zijn hoofd en kijkt voor zich op tafel. Na een stilte geeft de leraar de beurt aan de volgende leerling. Ook deze zegt het niet te weten. Erkan kijkt naar de volgende, en tevens laatste jongen in de rechterrij en vraagt: 'Ken jij het wel?' De jongen begint met het opzeggen van de voorschriften. Ondertussen zijn er een aantal kinderen aan het fluisteren met elkaar. Erkan kijkt naar een van hen, noemt op strenge toon zijn naam waarop de jongens stoppen met praten.

Nadat de laatste jongen het rijtje heeft opgenoemd, vraagt de leraar 'Wat wordt het huiswerk voor maandag? Dan weten we de hele *konut duası* en we kennen de voorschriften van het gebed. Niemand zal dan haperen. Is dat afgesproken?' Hij kijkt de klas rond, enkele kinderen zeggen: 'Ja', anderen knikken. 'Dus deze afspraak kunnen we maken hè?' vraagt hij, 'Of zal ik jullie handtekeningen hiervoor verzamelen?' Een aantal leerlingen moet lachen en een leerling zegt: 'Nee, is goed'. Erkan schrijft het huiswerk op het bord en terwijl hij aan het schrijven is, vraagt een leerling: 'Meester, die voorschriften voor het gebed, waar kan ik die vinden?' Een andere leerling geeft antwoord: 'In de *Temel Bilgiler* (lesboek)'. Erkan geeft de namen van twee boeken waar de voorschriften in staan en zegt: 'Maak je geen zorgen, als je het vraagt aan je moeder dan legt zij het wel uit. Jouw moeder weet dit heel goed'. Hierop stellen nog twee kinderen een vraag over het gebed. Erkan geeft hen vriendelijk antwoord en vervolgt de les.

17.00 uur *Koranrecitatie*

'Waar waren we gebleven de vorige keer? Laten we de Koran openslaan'. Hij staat op en loopt langs alle kinderen en wijst in de Koran aan om welk gedeelte het gaat. 'Kijk er een paar minuten naar en dan gaan we weer om en om voordragen, oké?' Daarop gaan de leerlingen meteen oefenen, ze reciteren het gedeelte zachtjes voor zich uit. In de rechterrij helpt een leerling een andere met de juiste pagina. Erkan loopt langs de tafels en observeert/beluistert de leerlingen. Een leerling roept

luid: ‘Meester, God betekent toch Allah in het Arabisch?’ Erkan zegt: ‘Ja’. Aan de rechterkant zijn er twee leerlingen aan het praten. Erkan loopt ernaar toe en vraagt: ‘Waarom praten jullie zoveel?’ Een van hen zegt: ‘Meester, hij snapt het niet dus ik ging het even uitleggen’. Erkan zegt: ‘Oké’ en loopt verder. Hij gaat voor de klas staan en zegt: ‘Vraag het mij maar als jullie iets niet snappen’. Een leerling vraagt hoe je een bepaald woord uitspreekt en een ander hoe je een bepaalde letter uitspreekt. De leerlingen kijken in de Koran en oefenen met reciteren, stellen af en toe vragen en een aantal helpen elkaar: ‘Je moet het tot hier lezen’.

17.07 uur De leraar geeft aan dat ze gaan beginnen en dat de leerlingen om beurten moeten voordragen (reciteren). De leerlingen in de linkerrij mogen eerst. Een voor een reciteren ze het desbetreffende gedeelte. Erkan verbetert af en toe een uitspraak van een woord waarop de leerling dat gedeelte opnieuw voordraagt. ‘Jij zegt het zo’ (spreekt het woord uit) ‘staat dat er? Nee, dus je moet die letter niet zo uitrekken’. De leerlingen die niet aan de beurt zijn, lezen in stilte mee in de Koran. Het reciteren lijkt de leerlingen die in de linkerrij zitten gemakkelijk af te gaan. Ze reciteren serieus en geconcentreerd uit de Koran. De andere leerlingen lijken er meer moeite mee te hebben. Enkele leerlingen uit de rechterrij reciteren het niet ‘zingend’ maar lezen het voor, sommigen hikkend. Een van de leerlingen uit de rechterrij leunt op de tafel met zijn hoofd op zijn arm. Erkan loopt naar hem toe en vraagt met zachte stem: ‘Leef je nog?’ en gebaart hem recht op te gaan zitten. Tijdens het lopen let hij ook bij andere kinderen op de houding. Tegen een van hen zegt hij: ‘Ga recht op zitten, schuif je stoel wat meer aan’. De jongen doet dit.

Tegen drie leerlingen die het gedeelte uit de Koran al hebben voorgedragen, zegt hij: ‘Jullie drieën dragen het straks weer voor. Jullie moeten nog even op de ‘makam’ (melodie) oefenen. Jullie mogen even weg uit de klas en ik vraag jullie over 2 à 3 minuten weer terug te komen’. De leerlingen staan op, pakken hun Koran en gaan naar de aanpalende ruimte. Terwijl de leerlingen die nog niet aan de beurt zijn geweest, om beurten reciteren, klinkt er uit de aanpalende ruimte luid gezang van de drie leerlingen die aan het oefenen zijn. Erkan corrigeert af en toe en stelt af en toe vragen aan de leerling die nu aan de beurt is. ‘Je ziet dat hier (wijzend in de Koran) een *şedde* (leesteken) staat. Waar dient dat voor?’ De leerling in half Turks en half Nederlands: ‘Ehm, oh ja, bij elkaar doen’. Erkan gaat voor de

klas staan en schrijft het leesteken op het bord. ‘Wat schrijf ik op?’ De leerling zegt: ‘De *şedde*’. Erkan: ‘Precies, en wat doet dit leesteken?’ De leerling herhaalt: ‘Doet het bij elkaar’.

Erkan: ‘Kijk, dit is de *şedde*. En wat doet de *şedde*? Die houdt de letter vast. Dat betekent dat je die letter nog een keer moet uitspreken. Daar moet je op letten, het is dus een dubbele K’.

De leerling stelt een vraag over het leesteken en de leraar geeft vriendelijk en geduldig uitleg. Hij wijst het leesteken ook aan bij andere woorden in de Koran die voor de jongen ligt. ‘Daar moet je dus op letten, dat is nog zwak bij jou. Oké?’ De leerling kijkt mee als de leraar het in de Koran aanwijst, stelt vragen en knikt vervolgens. De leerling die net met zijn hoofd op zijn arm over tafel leunde, is nu met zijn schoen bezig. Erkan zegt vriendelijk tegen hem: ‘Waarom speel je met je schoen? Ben je een schoenmaker?’ De leerling lacht. Erkan zegt: ‘Kom, ga recht op zitten en speel niet meer met je schoen’. Ondertussen corrigeert hij de leerling die aan het reciteren is. Erkan staat bij de leerling in de rechterrij en hoort dat er twee leerlingen in de linkerrij aan het praten zijn. Met vriendelijke stem zegt hij tegen hen: ‘Ik heb jullie niet daar laten zitten omdat jullie moeten praten met elkaar’. De leerlingen houden meteen op met praten en kijken in de Koran. Er zijn nog twee leerlingen die niet aan de beurt zijn geweest. Als de ene klaar is met voordragen, zegt de leraar tegen hem: ‘M. ik heb ook met je vader gepraat over dat je thuis nog goed moet oefenen, oké? Je vader en moeder zullen je daarbij gaan helpen, oké?’ De leerling knikt. De laatste jongen die voordraagt, doet dat heel zachtjes, bijna fluisterend. Erkan zegt met vriendelijke stem: ‘Is je stem op? Of is je batterij leeg?’ De leerling is even stil, glimlacht en gaat verder met voordragen, nog steeds op fluisterende toon. Erkan roept de drie kinderen die in de aanpalende ruimte aan het oefenen zijn in de klas. De leerlingen komen binnen en gaan op hun plek zitten. Erkan staat voor de klas en geeft uitleg aan de onderzoekers: ‘We zijn onze drie vrienden aan het voorbereiden voor de Koranwedstrijd. Later kiezen we één van hen, hij zal dan meedoen met de wedstrijd. Ze hebben nu de *makam* (melodie) geoefend en zullen nu voordragen met *makam*. Wat betekent ‘voordragen met *makam*? Wie weet het?’ Een aantal leerlingen steken een vinger op en de leraar geeft de beurt aan een van hen. De leerling: ‘Met melodie’. Erkan: ‘Precies, voorlezen met melodie. Klopt dit A.?’ De leerling zegt dat dit klopt. Erkan: ‘Evet (ja). Nu zijn we stil, we gaan luisteren en kijken wie het mooiste reciteert’. Een van de drie begint met

reciteren uit de Koran. Erkan corrigeert de uitspraak van twee woorden en geeft daarna de beurt aan de volgende leerling. Bij deze leerling hoeft de leraar niets te corrigeren. Als de derde leerling klaar is met reciteren, zegt de leraar: 'Ja, mooi. Als jullie meer tijd hadden om te oefenen, hadden jullie het nóg beter gedaan'.

17.25 uur *Opgave huiswerk en afsluiting*

'Wat is het huiswerk voor maandag?' Een van de leerlingen zegt in half Turks en half Nederlands: 'De *konut duası* goed leren en ook de voorschriften voor het gebed'. Hij richt zich nu tot de leerling die net over tafel leunde: 'M. wat is het huiswerk dus?' De leerling geeft geen antwoord. Erkan tegen de groep: 'M. is toch niet aan het luisteren, hij speelt met zijn schoen of met zijn kleren, hij luistert niet naar wat we zeggen.' En tegen de leerling: 'Wat gaan we hieraan doen M.?' De leerling is nog steeds stil. Erkan richt zich nu naar een andere leerling: 'R., wat gaan we dus doen voor maandag?' en richt de vraag daarna ook aan twee andere leerlingen. Allen herhalen het opgegeven huiswerk. Erkan richt zich nu tot de hele groep: 'Kijk, morgen, zaterdag en zondag hebben jullie tijd, jullie hebben 3 dagen vrij en als je vanavond meetelt dan 4 dagen. Als jullie nu elke dag 2 regels uit je hoofd leren, en degenen die het al weten het nóg beter leren, dan kunnen jullie het dus in 4 dagen heel goed uit je hoofd hebben geleerd. Oké?' Een leerling zegt: 'Ik ben het al vergeten'. Erkan: 'Nee, je bent het niet vergeten. En degenen die de *konut duası* al goed kennen, kunnen de (ander gebed) gaan leren'. Tegen de leerling die het gebed vandaag niet op kon zeggen: 'A. maandag kun jij het ook uit je hoofd, oké?' En tegen de leerling die net stil was: 'M. jij hebt het ook begrepen hé?' Ondertussen zijn een aantal leerlingen al hun tas aan het inpakken, en een aantal hebben de stoel al aangeschoven. Erkan: 'Dus maandag moeten we ons huiswerk hebben gedaan, we gaan dan niet zeggen: 'Er is bezoek geweest, of ik moest nog naar de winkel....'

Een aantal leerlingen heeft hun jas aan en is al opgestaan om weg te gaan. Erkan zegt op rustige toon: 'Waarom is er opeens zoveel beweging, hadden we dit afgesproken?' De leerlingen gaan weer zitten. Erkan: 'Wanneer staan we op? Doe de jassen maar weer uit, jullie hebben de regel overschreden'. Hij blijft op rustige, vriendelijke toon praten en de leerlingen luisteren naar wat hij zegt. Erkan: 'Wat was onze regel?' Een van de leerlingen die nog geen aanstalten heeft gemaakt om weg te gaan, zegt luid: 'We gaan niet weg zonder te groeten'. Twee

leerlingen zijn aan het praten samen. Erkan: 'Waar hebben jullie het over?' De leerlingen zijn stil. Erkan vraagt een van hen: 'Wat was nou onze regel?' De leerling zegt: 'Meester, dat we niet opstaan voordat we hebben gegroet'. Erkan: 'Precies. En waarom zijn jullie dan opgestaan?' De leerling die eerder op zijn hand leunde staat op om iets te doen. Een andere leerling zegt tegen hem in het Nederlands: 'Dat mag niet!' en de leraar: 'Wat vraag ik nou net? M. is al sinds dat hij binnen is gekomen niet aan het luisteren.' Nu verheft de leraar zijn stem en vervolgt: 'Ik vraag aan anderen wat de regel is, hij luistert niet en gaat zelf aan de wandel.' Tegen de leerling op strenge toon: 'Wat is nou de regel?', de leerling zegt: 'dat je niet opstaat zonder te groeten', 'Waarom ben je dan opgestaan?' De leerling zegt niets en kijkt stil voor zich uit. Erkan zegt vervolgens weer op vriendelijke toon: 'Ach M. ach' en schudt daarbij zijn hoofd. De klas is stil en de leraar vraagt al rondkijkend: 'Oké, kennen we nu allemaal onze huiswerk?' Meerdere leerlingen roepen tegelijkertijd: 'Ja'. Een van leerlingen in de linkerrij: 'Meester, ik ga dat andere gebed leren hé?', de leraar zegt: 'Ja, leer jij dat maar'. Erkan tegen de klas: 'Oké kinderen? *Selamünaley-küm!*' De leerlingen antwoorden in koor: '*Aleykümselam*' en verlaten al druk pratend en met veel lawaai de klas

2) Observatie Koranles meisjes (8 - 10 jaar), 03-02-2006, 16.10 uur - 17.00 uur

Op weg naar ons meisjesklasje, op de eerste verdieping in de bestuurskamer, krijgen we een rondleiding langs de lokalen waar de meisjes les hebben. Beneden in de grote moskeeruimte voor de mannen staat een tiental kleine lessenaartjes in een cirkel. Daar vindt Koranles plaats voor de jongste meisjes. In de naastgelegen vrouwenruimte zitten, elk aan één kant, twee groepen meisjes aan - in een carré opgestelde- tafels. De bestuurskamer bevindt zich op de bovengelegen verdieping, aan het eind van een doorgangruimte. In deze ruimte staat een tafel waaraan enkele volwassen vrouwen zitten en een aantal kinderen van diverse leeftijd (in deze groep worden kleintjes opgevangen en zitten kinderen die niet goed kunnen meekomen in de reguliere lessen).

Aanwezig in de bestuurskamer zijn Funda, de vrouwelijke leerkracht, en 14 meisjes, variërend in leeftijd van 8 tot 10 jaar, allen in hoofddoek. De meisjes zitten dicht naast elkaar rondom een vierkante tafel, die een groot deel van de ruimte in

beslag neemt. Eén meisje zit aan de computertafel in een hoek, een ander meisje (dat laat binnenkwam) zit iets achter de rest omdat er geen plek meer is aan de tafel. Sommige meisjes houden hun winterjas aan, want het is koud in de kamer. Ons is verteld dat de meisjes bezig zijn met de voorbereiding op het *Hatim*-feest dat op 12 februari plaatsvindt. De meisjes zullen elk in (dezelfde) feestkleding gestoken worden en een aantal teksten en liedjes ten gehore brengen. De les van vandaag is deels gericht op het oefenen daarvan. Het Turks is de voertaal, zoals in alle lessen in moskee Ayasofya.

16.10 uur *Openingsgebed en aanwezigheidslijst*

Na een gezamenlijk opgezegde *dua* (gebed) gaat lerares Funda de aan- en afwezigheid van haar leerlingen na door (vlot na elkaar) hun namen te noemen, waarop de kinderen met '*burda*' (hier) hun aanwezigheid bevestigen.

16.13 uur *Koranrecitatie*

De meisjes hebben reeds de Koran (gebonden versie in donkerrood of groen met gouddruk) voor zich op tafel liggen. Zij hebben de tekst al eens in zijn geheel gelezen en zijn nu aan de herhaling bezig. De meisjes krijgen een voor een recitatiebeurt. De tekst wordt daarbij voorgedragen met zangerige intonatie. Funda wijst naar het eerste meisje rechts van haar en noemt zacht haar naam: zij mag als eerste een tekstgedeelte uit de Koran reciteren. Af en toe corrigeert Funda de uitspraak van het meisje, rustig en met zachte stem.

Een laatkomer komt binnen. Funda wijst haar met enkele zachte woorden de plaats waar ze kan gaan zitten. Het meisje gaat zitten met haar winterjas aan en capuchon op, en doet een hoofddoek om, over haar capuchon heen.

Het volgende meisje, rechts van het meisje van de eerste beurt, is aan zet. Funda corrigeert ook dit meisje enkele keren. Zo gaat zij het hele rijtje af. Soms noemt ze de naam van het kind en zegt op een aardige toon: 'Ga jij maar verder'. De meisjes reciteren niet hetzelfde tekstgedeelte uit de Koran, maar gaan verder waar het vorige meisje gebleven is. De voordrachten duren 1 tot 4 minuten per kind. De kinderen zeggen een gebed voordat ze beginnen met reciteren.

Tussendoor opent nog een jonger meisje de deur om bij ons naar binnen te kijken. De vrijwilligster die ons eerder rondleidde zegt glimlachend 'is mijn dochter' en haalt haar weg. Funda geeft een van haar leerlingen zacht de opdracht om de deur op slot te doen.

Overwegend is het zeer rustig in het lokaaltje. De meisjes lezen geconcentreerd mee, sommigen met bewegende lippen. Af en toe lachen of praten sommigen even achter hun hand met elkaar. Een aantal meisjes is verkouden en aan het snotteren. Funda haalt een pakje papieren zakdoekjes uit haar tas en geeft het zachtjes en zonder een woord aan een van hen. Het meisje pakt er een zakdoekje uit en legt het pakje op tafel, zodat anderen er ook gebruik van kunnen maken. Een ander meisje herschikt haar sjaal. Funda gebaart zonder woorden dat ze hem weer om moet doen.

De laatste twee meisjes in de rij hoeven niet uit de Koran te lezen, maar mogen een uit het hoofd geleerde *sura* reciteren. ‘Doen jullie maar die en die *sura*, dat hebben jullie toch al uit het hoofd geleerd. We moeten nog het programma voor het *Hatim*-feest doornemen’. Met vriendelijke stem: ‘Begin maar, wij luisteren’. Als alle meisjes een beurt hebben gehad spreekt Funda een kort gebed uit en enkele van de meisjes vallen bij.

16.40 uur *Zang en gedichten*

Het volgende lesonderdeel is gewijd aan voorbereiding op de uitvoering van de meisjes op het *Hatim*-feest. In verband hiermee is het lesprogramma aangepast. Funda vertelt dat ze nu anders recitaties hadden gekregen.

Het boek gaat dicht en op aanwijzing van Funda halen de meisjes losse blaadjes tevoorschijn. Meisjes die deze niet hebben krijgen een kopie van Funda. ‘We gaan meteen beginnen’ zegt ze, telt tot drie en iedereen begint met het zingen van een *Ilahi* (hymne⁵). Funda is gaan staan en zingt mee. Aan het einde zegt ze tegen de kinderen: ‘Hopelijk zingen we het dan iets levendiger, *inşallah*’. Aan ons geeft ze uitleg over de viering op 12 februari: ‘Onze meisjes hebben de Koran *Hatim* gedaan (uitgelezen). Op de 12^e hebben we een *Hatim*-programma, daar zijn we nu voor aan het oefenen, *inşallah*’. Ze legt uit dat de meisjes ‘grote’ *sura*’s uit het hoofd hebben geleerd, dat zullen ze de 12^e voordragen, alsmede hymnen zingen en gedichten voordragen voor de moeders. Ze nodigt ons uit voor deze viering. ‘Het is van 13.00 uur tot ongeveer 14.00 uur Jullie kunnen ook komen kijken, het wordt een heel mooi programma als we, *inşallah*, nog wat meer kunnen oefenen. Vorig jaar zijn de meisjes begonnen, dit jaar hebben ze de Koran uitgelezen, vandaar het *Hatim*-programma. Hopelijk

⁵ De hymne ‘*Ilahi*’ bezingt de teksten van de Koran, de woorden van Allah, die inspiratie, geluk en steun brengen aan hen die ze uitspreken.

kunnen we rond Ramadan dit jaar weer een *Hatim*-viering hebben'. Funda zegt: 'We hebben nog een hymne' en geeft de tekst van '*Okuyalım Kurani*' (Laten we de Koran lezen⁶) aan een van de meisjes. Funda: 'Laten we deze zingen'. De coupletten zijn al verdeeld onder vier meisjes. Telkens zingt een van hen een couplet waarna de hele groep, inclusief Funda, invalt bij het refrein dat begint met '*HAY! Allahımın adıdır illallah...*'. Funda: 'We hadden ook nog gedichten, wie heeft ze?' Een aantal meisjes haalt gedichten op papier tevoorschijn. Op vriendelijke toon zegt ze: 'Gaan jullie maar staan en begin jij maar (een meisje aankijkend)'. Ze telt tot drie in het Turks en het meisje begint met het voordragen van het gedicht. Na een couplet roept de hele groep, inclusief Funda, drie maal: '*Tekbir, Allahü Ekber*'. Een ander meisje neemt het volgende couplet voor haar rekening, waarna de groep weer drie keer '*Tekbir, Allahü Ekber*' roept.

Funda vertelt dat ze een nieuw gedicht heeft geschreven. Ze geeft het aan een van de meisjes en zegt: 'Het is dan wel de eerste keer maar als je het kan lezen, lees het toch maar voor. Ga maar staan en begin maar met de titel'. Het meisje gaat staan en leest het gedicht '*Elif-Be*' voor. Ze doet het erg goed. Als ze klaar is zet Funda een applaus in en andere meisjes klappen mee. Funda: '*Güzel* (mooi)'.
Funda: 'Ik heb nog een gedicht geschreven, dat geef ik zo aan een van de meisjes. Maar eerst gaan we nog een hymne zingen, daarna ga ik twee personen overhoren over uit het hoofd geleerde gebeden'. Ze geeft aan welke twee meisjes ze gaat overhoren en welk gebed ze moeten reciteren. Een meisje zegt dat ze ook graag overhoord wil worden, waarop Funda reageert met 'Is goed, als we tijd hebben dan mag jij ook reciteren'. Een nieuw hymne wordt, op een 'Een, twee, drie! (bij uitzondering in het Nederlands)' van Funda ingezet door alle kinderen. Funda (nog steeds staand) kijkt meezingend rond en klapt bij het slot in haar handen. Enkele meisjes klappen mee.

Hierna volgt de overhoring, twee meisjes reciteren uit het hoofd. Als het laatste meisje klaar is, zegt Funda: '*Güzel*. Is er nog iemand die wil reciteren?' Ze vraagt een meisje of ze de nieuwe *sura* al uit het hoofd heeft geleerd. Als zij knikt vervolgt Funda 'Laat maar horen aan ons. Laten wij stil zijn meisjes en luisteren naar onze vriendin'. Het meisje zegt het gebed op,

⁶ '*Okuyalım Kurani*' gaat over het wonder van de Koran, die de woorden van Allah bevat, de weg wijst en de geur van de hemel overdraagt.

beginnend met '*bismillahi rahmani rahim*'. Funda zet een applaus in, enkele andere meisjes klappen mee. Nu is een ander meisje aan de beurt. Na haar voordracht zegt Funda weer '*Güzel*' en klapt glimlachend in haar handen. Weer klappen een aantal meisjes mee. Hierna vraagt Funda wie er nog meer een (uit het hoofd geleerde) voordracht hebben (met het oog op de voordrachten op 12 februari). Een ander meisje begint met haar recitatie en als ze klaar is, wordt er weer geapplaudisseerd. Het volgende meisje dat aan de beurt is, schudt nee en zegt zachtjes iets tegen de lerares. Deze verklaart aan ons dat het meisje niet durft omdat wij er zijn. Tegen haar op vriendelijke toon: 'Maar hoe wil je het dan doen tijdens de *Hatim* als je nu al zenuwachtig wordt van hen?' Funda lacht een beetje om de situatie. Een meisje voor ons kijkt om: 'ze is zenuwachtig (NL)', andere meisjes moedigen haar aan en zeggen vriendelijk en in het Turks: 'Kom op'. Omdat het meisje weer nee schudt, geeft Funda de beurt aan een ander meisje. Iedereen klapt als ze klaar is. Het meisje dat daarna aan de beurt is stukt enkele malen. Funda helpt haar vriendelijk erdoorheen en klapt voor haar nadat zij klaar is. Enkele meisjes zitten intussen een beetje te rommelen, plukken aan elkaars hoofddoek, lachen. Funda kijkt in hun richting en ze doen weer mee. Hier en daar gaapt een meisje.

Funda geeft een gedicht dat ze net heeft geschreven aan een leerling. 'Deze wilde ik aan jou geven, lees jij eens. Ik zal het eerste couplet voorzingen, dan weet je hoe de intonatie is, en dan kun jij het overnemen'. Ze haalt de tekst van het gedicht tevoorschijn waarop enkele leerlingen reageren met 'zo veel?!' Vervolgens leest Funda het eerste deel van de handgeschreven tekst van het gedicht '*Canım anam*' (mijn lieve moeder) op een blaadje in haar hand voor, geeft die door aan een van de meisjes, waarop die de rest van het lange gedicht voorleest. Zij wordt nu en dan rustig-vriendelijk gecorrigeerd door Funda (die nog steeds staat) op tempo en intonatie. Intussen zit een ander meisje hard haar neus te snuiten (het lijkt overdreven hard). Funda wijst haar rustig en zachtjes terecht. Nadat het meisje dat voorleesbeurt had ermee klaar is, klapt de lerares glimlachend, waarop andere kinderen meeklappen. Een meisje zegt: 'Juf, ik wil ook een gedicht' Een ander meisje zegt: 'Het is al vijf uur'.

16.58 uur *Afsluiting*

Funda neemt het woord: 'Voor vandaag beëindigen we de les, het programma was vandaag tot 17.00 uur, vooral om te

oefenen voor 12 februari. *Inşallah* gaan we morgen verder met de lessen en met oefenen. Morgen zal ik jullie weer overhoren, leer de gedichten uit je hoofd voor zover je dat kunt. *Inşallah* maken jullie geen vergissingen tijdens de Hatim, laten we proberen alles goed uit het hoofd te leren'. Ten slotte volgt een klassikaal gebed waarbij Funda en de leerlingen hun handen geheven houden.

3) Observatie geschiedenis- en psychologieles meisjes (14 - 18 jaar), vrijdag 3 maart 2006, 16 uur - 19 uur

De les vindt plaats in de 'salon' (zie observatie 1). Er zijn 16 meisjes aanwezig in de leeftijd van 14 -18 jaar. Zij dragen allen een hoofddoek, veelal in blauw of groen, truien met lange mouwen en lange broeken of rokken, meestal zwart of bruin. De meesten van hen hebben hun jas aan. Lerares İlkay is een jonge vrouw. Zij is gekleed in zwart en turkoois en draagt een hoofddoek in bijpassende tint. De lerares zit aan een kant van het carré, de meisjes zitten aan weerszijden en tegenover haar. Een aantal meisjes heeft een theeglas voor zich staan. Allen hebben een flink schrift, notitieblok of een aantal losse blaadjes voor zich liggen, evenals een pen of een etui en sommigen hebben een agenda. De meisjes zitten allen rustig, sommigen fluisteren met het meisje naast hen, anderen houden zich stil. De onderzoekers nemen plaats aan een losse tafel bezijden het carré waar de groep aanzit.

Islamitische geschiedenis

16.05 uur *Introductie over de opvolging van de profeet*

De lerares vertelt over Heilige Ebu Bekir, Heilige Ömer en Heilige Ali in heldere, duidelijke stem en op een vriendelijke toon. Terwijl ze vertelt kijkt ze de leerlingen een voor een aan. Bijna bij elke zin legt ze gebruikte termen en namen uit of stelt hier een vraag over aan de kinderen. 'En vrienden, wat betekent het woord *'aday'*? Precies, noteer dat ook maar in jullie schrift'. De meisjes luisteren aandachtig en maken aantekeningen in hun schrift. Lerares İlkay vraagt de leerlingen vaak om bepaalde informatie op te schrijven. De betreffende zin dicteert ze dan, waarop de kinderen ijverig aan het schrijven slaan.

Twee meisjes komen binnen via de deur aan de straatkant. Zij zeggen bij binnenkomst rustig 'Selam Aleykum', pakken een stoel en schuiven aan op de hoeken van de volle carré. İlkay kijkt even op als de meisjes binnen komen, maar ver-

volgt haar les en groet niet terug. De andere meisjes zwijgen.

Lerares Ilkay vervolgt het uitleggen van begrippen (bijvoorbeeld *Ebu = Ubeyde*). De meisjes schrijven alles geconcentreerd in hun schriften. Bij elk moeilijk woord vraagt Ilkay hen of ze weten wat het betekent of waar het op slaat. De meisjes geven graag antwoord en Ilkay zegt: 'Prima'. Af en toe staat ze op om op het witte bord achter haar moeilijke Arabische begrippen op te schrijven, hierover vragen te stellen en er dan een Turkse vertaling bij te zetten. 'Wat betekent *biat etmek*, vrienden?' Een aantal meisjes geeft antwoord. Daarna vraagt Ilkay aan de rest van de meisjes of deze het begrepen hebben. Soms wijst zij tijdens haar uitleg naar het bord achter zich. Een meisje stelt een vraag. Ilkay geeft antwoord en er volgt een gesprekje tussen beiden. Er is geen sprake van vingers opsteken en beurten geven. De meisjes voelen zich kennelijk vrij om opmerkingen te maken en vragen te stellen over wat ze horen.

Op de achtergrond is het geluid te horen van iemand die aan het reciteren is in de aanpalende ruimte.

16.16 uur *Behandeling hoofdstukken over de opvolging van de profeet*

De lerares zegt dat ze eerst een stukje voor wil lezen uit een boek, daarna kunnen de kinderen het opschrijven. Zij leest het stuk voor, met zachte maar duidelijke stem. Zodra zij voorleest, buigen de meisjes zich voorover en schrijven op wat zij zegt. Daarna stelt ze een vraag aan de hand van het stuk dat ze voorlas. 'Als ik zeg *'jihad'*, wat verstaan jullie er dan onder?' Meerdere meisjes geven om beurten een antwoord. Ilkay antwoordt bevestigend, 'evet (ja)'. 'Er zijn mensen die onder het mom van *jihad* mensen vermoorden. Noemen we dat *jihad*? Nee.' Een meisje steekt haar hand op. Ilkay antwoordt 'evet'. Daarop zegt het meisje: 'Het gaat nu niet over de kleine *jihad* maar over de grote *jihad* toch?' Ilkay: 'Evet. Bijvoorbeeld als je vuilnis van straat oprapt en in een vuilnisbak gooit dan is dat ook *jihad*, dat heeft ook goedkeuring van God, omdat andere mensen er dan geen last meer van hebben'.

Een meisje vraagt 'juf, mag ik nu weg?' Zij heeft een leeg glas in de handen. Ilkay vraagt hoe laat ze terug zal zijn. Ze is er blijkbaar al van op de hoogte dat het meisje even weg moet. Het meisje zegt: 'Ik probeer op tijd weer terug te zijn'. Ilkay zegt: 'Inşallah'. Het meisje brengt haar glas weg, komt dan terug, pakt haar tas in, schuift haar stoel

aan en loopt de deur uit. İlkay groet haar met ‘Aleykümse-lam’ en vervolgt de les.

Ilkay leest voor uit het boek en de meisjes schrijven weer mee in hun schriften. Ze stopt even met lezen. ‘Zie je wat hier staat? Hij zegt: “Jullie hebben mij gekozen als jullie leider terwijl ik niet uit jullie groep kom. Help mij mee als ik iets goeds doe, wijs mij de goede weg als ik iets slechts wil doen. Eerlijkheid is zekerheid en liegen is hoogverraad”. Kijk, wat plegen we dus als we liegen?’ De kinderen: ‘Hoogverraad’. Lerares: ‘Wat verstaan jullie daaronder?’ Een meisje zegt: ‘Dat je jezelf om de tuin lijdt’. İlkay tegen haar: ‘Je leidt dus jezelf dan om de tuin, anderen niet?’ Het meisje zegt dat je jezelf en ook anderen om te tuin leidt door te liegen. İlkay: ‘Weet je hoe je jezelf dan om de tuin leidt?’ De kinderen hebben hier geen antwoord op en zijn stil. ‘Je went er aan, het wordt dan een gewoonte om te gaan liegen’ legt İlkay uit. Ze noemt een rijtje woorden op en vraagt bij één woord wat de kinderen er onder verstaan. Een aantal meiden geeft antwoord. Lerares: ‘Evet, net zoals bij een kameleon. Weten jullie wat een kameleon is?’ en geeft uitleg hierover. De meiden moeten een beetje lachen hierover. Hierna zegt İlkay: ‘We gaan weer verder met onze tekst.... En hij zei: “Het recht van de zwakkeren haal ik van de sterken, degenen die jullie sterk vinden zijn zwak in mijn ogen. Ik hoop bij God dat niemand van jullie de *jihad* achterwege laat, want als slechtheid zich verspreidt binnen een volk dan zal dat onheil brengen aan iedereen”. Hebben jullie het opgeschreven?’ vraagt İlkay en kijkt rond. Ze licht dit gedeelte toe: ‘Bij ons hebben ze een gezegde “laat de slang die mij geen kwaad bezorgt 1000 jaar leven”’. İlkay legt uit wat hiermee bedoeld wordt: ‘Zo moet het niet zijn, je moet ook aan anderen denken! Zo hebben we nog een spreekwoord “Steek de *çuvalyıldızı* in een ander en de naald in jezelf”. Een *çuvalyıldızı* is een grote naald, dat kennen jullie beter als ‘dekennaald’. Dat wordt ook gebruikt bij het maken van geborduurde tassen. Bijvoorbeeld zoiets’, zegt ze al wijzend op de geborduurde schoudertas van een leerling. Het meisje staat op en laat haar tas zien. İlkay loopt naar het meisje en neemt de tas aan. Ze loopt terug naar haar tafel en demonstreert hoe de naald wordt gebruikt bij dit soort tassen. Lerares: ‘Wat kunnen we opmaken uit dit spreekwoord? Dat jij, zolang je zelf maar een heel klein beetje pijn kunt hebben, de heftige pijn van een ander niet erg vindt.’ De kinderen zijn stil. Daarna loopt zij terug naar de eigenaresse van de tas en geef de tas terug. Vervolgens gaat ze terug naar haar eigen plaats. ‘Het

is net als dat je een ander knijpt. Het doet toch pijn als iemand dat bij jou doet? En als je dat bij een dier doet, wat gebeurt er dan?' Een meisje zegt: 'Dan gebeurt er niks'. Ilkay met verbaasde stem: 'Dan gebeurt er niks? Doet het een dier geen pijn dan?'

Er wordt op de buitendeur geklopt. Een meisje komt binnen, zegt: '*Selam Aleykum*'. Ilkay zegt: 'Je kunt plaats nemen'. Het meisje gaat zitten op de plaats die vrij is. Ilkay vervolgt haar betoog.

Ilkay gaat verder met het voorlezen van de woorden van Heilige Ebu Bekir op het moment van zijn verkiezing. De meisjes schrijven weer druk mee. Ilkay kijkt tijdens het voorlezen rond en houdt in de gaten of de meiden meeschrijven. 'Hij zei: "En als ik in opstand kom tegen Allah dan hoeven jullie mij niet te volgen". Tijdens deze bijeenkomst was Heilige Ali niet aanwezig'. Terwijl Ilkay verder gaat met voorlezen steekt een meisje haar hand op en zegt dat ze een bepaald gedeelte niet heeft kunnen volgen. 'Ik snap dat gedeelte niet over sterk zijn', zegt het meisje. Ilkay gaat serieus op de vraag in en geeft uitleg. Ze gaat pas weer verder als het meisje duidelijk maakt dat ze nu snapt wat ermee wordt bedoeld en ook andere meisjes er geen vragen over hebben. Lerares: 'Geen andere vragen hierover? Dan gaan we nu naar het tweede hoofdstuk'.

16.33 uur Het tweede hoofdstuk in deze les islamitische geschiedenis begint met de verkiezing van Heilige Ebu Bekir als opvolger van profeet Mohammed, nog voordat de profeet is begraven. Ilkay stelt weer vragen aan de meiden: 'Maar waarom gingen ze de profeet wassen? Hij was toch al overleden?' en 'Waarom gingen ze toen eerst een opvolger kiezen nog voordat de profeet was begraven?' Na antwoorden van de meisjes zegt zij: 'Evet' en geeft meer uitleg. Lerares: 'Ze moesten eerst een opvolger kiezen zodat er geen ruzie zou ontstaan, daarna gingen ze verder met de wassing. Heilige Ali kreeg de taak om dit te doen en de profeet werd gewassen terwijl hij zijn kleren nog aan had'. Hierop vraagt een meisje: 'Waarom dan?' Ilkay geeft op vriendelijk toon uitleg: 'Martelaars hoeven niet gewassen te worden, maar ik weet ook niet zo goed waarom niet, dus dat kunnen we nog uitzoeken'. Een ander meisje wil dit ook noteren in haar schrift en vraagt Ilkay wat ze net precies zei. Zij antwoordt met: 'Ik weet niet precies waarom dat zo is, dus schrijf maar op wat je net gehoord hebt, ik kan het je nu niet heel precies dicteren'.

‘Toen kwam het onderwerp over waar de profeet dan begraven zou worden. Noteer dit weer precies in jullie schriften, ik ga het dicteren’. Ilkay staat op: ‘Zijn laatste adem blies hij uit in het huis van Ayşe, daar werd hij opgebaard. Schrijf dit maar op. De naam van degene die zijn graf groef is (..)’. Na het noemen van de naam breekt ze deze op in lettergrepen zodat de meisjes weten hoe ze het moeten spellen. Ilkay, armen over elkaar, kijkt de meisjes aan en leest met rustige, duidelijke stem, terwijl de meisjes in hun schriftjes schrijven. ‘En zo werd onze profeet begraven’.

16.39 uur *Behandeling hoofdstuk over de ‘ideale mens’ en de profeet*

De lerares: ‘Nu gaan we naar het derde hoofdstuk: het voorbeeld van de ideale mens, de tijd van de 4 kaliefen. De eerste is die van Heilige Ebu Bekir’. Ilkay vertelt, heen en weer lopend achter haar tafel. Soms neemt ze een slok thee. Ze stelt een vraag: ‘Aan wat voor voorbeeld van de ideale mens denken jullie dan?’ Een meisje, gekleed in donkerblauw, antwoordt: ‘Rein zijn’. Ze lacht verlegen op Ilkay’s wedervraag: ‘Wat bedoel je precies met rein zijn?’ Ze begint zichzelf nader te verklaren: ‘Rein op alle vlakken wel’. Ilkay stelt de vraag aan de groep: ‘Kan iemand dit uitleggen?’ Een ander meisje valt bij: ‘Dat hij niet liegt’ en zegt dat het niet alleen letterlijk ‘schoon zijn’ betekent. Ilkay zegt: ‘Aferin (goed zo!)’. Rein zijn moeten we wel uitleggen natuurlijk. Het gaat er niet om dat hij schone kleren aan heeft maar dat hij rein is van geest. Wat nog meer?’ Een ander meisje zegt heel zacht iets. Ilkay: ‘Zeg het wat harder want de anderen hebben het niet verstaan’. Na haar roepen ook andere meisjes om beurten welke eigenschappen zij associëren met de ideale mens. ‘Hij deed zich nooit groot voor’. Ilkay: ‘Ja, en wat nog meer?’ Het meisje in het donkerblauw roept enthousiast: ‘Barmhartig, de liefste van de wereld, een schatje’. Daarop moeten de anderen en Ilkay hard lachen. Lerares: ‘Dacht je opeens aan iemand anders? Soms gebeuren dat soort dingen. Wat nog meer?’ De meisjes roepen waar ze aan moeten denken: ‘Aan alle profeten’, ‘aan een bescheiden iemand’, ‘aan een roos’. Ilkay zegt bij alles ‘hm, hm, hm’ en knikt bevestigend. Ze staat nu ontspannen achter haar tafel met haar armen over elkaar.

16.44 uur Ilkay zegt tegen de meisjes: ‘Laten we nu ‘vrije associaties’ doen. Waar denk je aan als ik zeg: “Profeet Mohammed”? Roep het eerste waar je aan denkt, het maakt niet uit wat’. Ze richt de vraag tot het meisje op de rechterhoek en

gaat daarna de hele rij af, na elke beurt 'evet, evet' zeggend. Sommige meisjes lijken geen antwoord te weten. Dan zegt Ilkay: 'Niet nadenken, roep waar je als eerste aan denkt'. Soms wordt er een beetje gelachen. Bij het meisje dat zegt: 'Ja, zoals hun' zegt Ilkay lachend maar vriendelijk: 'Dat zeg je vaker. Kom je echt niet op iets anders?' Het meisje is stil, sommige andere meisjes zijn aan het giechelen. Na drie kwart van de meisjes aan het woord te hebben gelaten geeft Ilkay nadere uitleg over de methode van 'vrij je eerste gedachten roepen'. 'Bijvoorbeeld als ik zeg: "Ankara" waar denken jullie dan als eerste aan?' Daarop antwoordt een meisje in het Nederlands: 'Hoofdstad' (dit is voor het eerst dat er Nederlands gesproken wordt). Een ander meisje roept: 'Simit' (Turks broodje met sesam). Hierom wordt behoorlijk gelachen. Ilkay zegt: 'Ja, Ankara is inderdaad beroemd om zijn *simits*'. Zij gaat verder met de rij. Een meisje roept: 'Landkaart' en een andere 'tante'. Ilkay: 'Het is allemaal heel normaal, je denk dus aan iets wat je hebt meegemaakt, waar je aan denkt bij een bepaald woord'. Een meisje roept 'winkels'. Ilkay: 'Ja, Ankara is inderdaad ook beroemd om zijn overdekte winkelcentra. Winkelen dat is een hobby van de dames.' Ook hierom wordt gelachen.

Twee meisjes zeggen erg geïnteresseerd te zijn in de islam en zijn benieuwd naar de onderwerpen die hierna behandeld zullen worden. Ilkay reageert met: 'Evet, *süper* (super)' en gaat hierop in. 'Vanaf volgende week tot de zomer gaan we in op 'levenswijzen', tot nu toe hebben we het gehad over de profeet en zijn vrienden, hierna gaan we de Omajjaden, de Abbasiden, de Turkse staten, de Seltsjoeken en de Ottomanen behandelen. Jullie zijn het meest geïnteresseerd in de Ottomaanse periode merk ik al'. Ze staat nog steeds en ondersteunt haar verhaal met gebaren. Een meisje vraagt: 'Redden we dat tot de zomer?' Ilkay zegt: 'Ja dat redden we wel. We hebben zoveel uur per week en daarnaast kunnen jullie ook boeken kopen en hierover lezen'. Ze vraagt de meisjes waarom zij eigenlijk zo geïnteresseerd zijn in de Ottomaanse tijd. Een meisje roept: 'Omdat u het ook zo'n mooie tijd vindt. Als u er over vertelt dan lijkt het mij ook zo'n mooie tijd'. Een andere leerling: 'Ja, over hulpvaardigheid enzo', en een derde: 'Over de mooie gebouwen en architectuur'. Ilkay reageert hierop met 'Ah, *süper*' en vertelt over hoe mooi het is als je naar een gebouw kijkt en kan zien uit welke periode het is, en hoe mooi het is om kennis te hebben over architectuur. 'We hebben tijdens onze reis in Bosnië ook heel mooie architectuur gezien he. Als je architec-

tuurlessen hebt gevolgd, weet je na het zien van een gebouw meteen uit welke periode het is. Je ziet dan bijvoorbeeld of het uit de tijd van de Seltjoeken is of van de Ottomanen'. Ilkay vertelt over een universiteit in Bosnië die bezocht is tijdens de reis, hoe mooi dat gebouw was, in de Spaanse stijl en dat je een gelukkig gevoel krijgt als zoiets moois ziet. De kinderen knikken en praten mee of zeggen 'Ja, was heel mooi'. Ze rond het onderwerp af met: 'OK, we zijn afgedwaald, laten we terugkomen bij ons onderwerp'.

Ilkay stelt een vraag aan de groep: 'Wat, uit het leven van onze profeet, heeft jullie het meeste geraakt?' De meisjes geven om beurten antwoord. Een meisje zegt: 'Wat mij het meest heeft geraakt is dat hij zo erg op God vertrouwt dat hij zelfs als het leger er aan komt, niet bang is en denkt: "God is onsterfelijk, ik vertrouw op hem, hij zal ons helpen". Ik stond echt paf van zijn onverzettelijk sterke geloof'. Een ander meisje: 'Dat hij terwijl hij onder het bloed zit, nog niets zegt of doet'. Ilkay leunt met haar handen op het bureau en luistert geconcentreerd. Soms zegt zij 'hm, hm' of 'evet, evet'. Een meisje vertelt ook dat de grote liefde die de profeet voelt voor zijn geliefde haar erg geraakt heeft.

Er wordt geklopt op de buitendeur. Een meisje staat op om de deur te openen. Een ander meisje komt binnen. Ilkay luistert nog steeds maar wijst met een vinger naar een lege plek. Het meisje dat aan het woord is vervolgt haar betoog. Het andere meisje gaat rustig zitten.

Ilkay herhaalt de vraag voor de kinderen die nog niets hebben gezegd. 'En jullie? Als ik jullie zo zie zou ik denken dat niets jullie heeft geraakt'. Een meisje zegt: 'Er zijn zo veel dingen, ik vind het moeilijk'. Ilkay geeft het eerste meisje als voorbeeld. Dat meisje roept nog iets waar ze van onder de indruk was. Ilkay loopt ondertussen tot voorbij de hoeken van het carré. Ze gaat achter het eerste meisje staan en zegt: 'Mooi voorbeeld'. Daarna loopt ze weer terug. 'En vrienden, wat nog meer?' De meisjes zijn stil. Ilkay wijst naar een meisje en zegt: 'En jij? Wat vind jij?' Het meisje twijfelt en zegt: 'Ik weet het niet'. Ilkay zegt glimlachend en op vriendelijke toon: 'Eerst steekt ze haar hand op en gaat daarna pas nadenken over wat ze gaat kiezen'. Een ander meisje geeft een voorbeeld, Ilkay zegt: 'Evet' en 'O, ik zie een nieuwe vinger'. Hierop moet iedereen lachen. Het meisje geeft het voorbeeld van 'een wonder'. Ilkay gaat hierop in en geeft uitleg over wat een wonder is. 'Met je verstand kan je het niet verklaren, het heeft meer te maken

met gewoontes. Het is niet normaal maar wel dagelijks. Bijvoorbeeld dat hij de maan met zijn vinger doormidden heeft gesplitst'. Ilkay staat achter haar lessenaar en vertelt al gebarend, met een vinger in de lucht. Ze spoort ook de overige kinderen aan iets te vertellen. 'Wat nog meer? Zijn er nog andere vrienden?' Een ander meisje zegt dat ze het zo verschrikkelijk vond dat Heilige Hüseyin werd vermoord. Dat vond ze heel erg. Ilkay: 'Ja, één van zijn liefste kleinkinderen wordt een martelaar, dit zie je nog steeds vaak terugkomen in films en programma's. Hij had 70 messteken in zijn lichaam, dit laat de haat zien, het is helaas een werkelijkheid dat mensen dit in zich kunnen hebben'.

De lerares citeert al lopend een stuk tekst: 'De profeet heeft gezegd "Ik ben enkel gezonden om de mooie 'ahlak' (zedes/gewoontes) te completeren" '. De meisjes schrijven dit weer ijverig op. Ilkay vraagt: 'We hebben het vaak gehad over de *ahlak*, wat is dit ook al weer?' Een meisje geeft antwoord waarop Ilkay 'prima' zegt. Ze gaat verder met voorlezen, de meisjes verder met schrijven en tussendoor geeft ze uitleg over de zinnen en stelt er vragen over aan de groep. Na een aantal zinnen zegt ze: 'En als we dit nou eens toepassen in ons dagelijks leven, doen wij dan niet precies hetzelfde? Als we bijvoorbeeld een drukke kamer binnenkomen, willen we dan niet meteen een stoel inpikken, het liefst nog vooraan, zodat we lekker kunnen zitten terwijl anderen moeten staan?' Een meisje geeft antwoord: 'Ja, ik wel. Het liefst nog op een stoel vóór van de deur, zodat je niet steeds op hoeft te staan om drinken te brengen of ander werk te doen'. Ilkay lacht en zegt: 'Dat is een mooi voorbeeld'. Andere meisjes herkennen het en knikken. Een meisje: 'Ja, en ver van de deur omdat je dan minder last hebt van de kou en de tocht'. Ilkay geeft zelf ook een voorbeeld uit haar leven: 'Zo gingen wij een dag naar mijn oom en toen zijn we met zijn allen naar de moskee bij hem in de buurt gegaan. Er was een bijeenkomst en er waren heel veel mensen in een kleine ruimte. Een aantal oudere dames deed een raam open, voor frisse lucht. Een aantal jongeren begon te klagen en vroeg wie het raam had open gezet want het tochtte, ze hadden last van de kou en ze deden het raam weer dicht. Dit zien we vaak in groepen, iedereen wil wat anders. Het raam gaat dan telkens open en weer dicht. Wie heeft zoiets ook wel eens meegemaakt, dat ouderen en jongeren iets anders willen?' Een meisje roept dat dit bij hen thuis ook vaak voorkomt, dan gaat het tussen haar vader en moeder. De een wil het raam open en de ander

dicht. Ilkay vraagt of haar ouders alleen discussies hebben over het raam. Het meisje zegt: 'Nee hoor, ook over de televisie bijvoorbeeld'. Ilkay geeft aan dat dit heel vaak voorkomt. Een ander meisje herkent dit en zegt dat er bij haar thuis ook vaak tijdens het bidden wordt gediscussieerd over het raam. Ilkay staat lachend voor de klas, met de armen over elkaar en met een vriendelijke uitdrukking en stem. 'Leidt dit soort dingen ook wel eens tot ruzie?' vraagt ze aan het laatste meisje. 'Soms wel', zegt het meisje. Ilkay vertelt dat zij het zelf ook wel eens moeilijk vindt om in discussie te gaan in een groep. Bijvoorbeeld als iemand nors is of nerveus. 'Diegene kan dan op een vervelende manier een reactie geven. Soms komt dat wel eens voor in groepen, je moet altijd begripvol zijn'. Ze licht dit toe aan de hand van een voorbeeld. 'Mijn opa vertelde eens het verhaaltje over een man die mee werd genomen en die toen hij vroeg waar ze hem naartoe brachten te horen kreeg dat hij terecht zou worden gesteld, antwoordde: "O, gelukkig, ik dacht dat jullie me meenamen om aan de mensen iets duidelijk te maken". Dit vertelde hij me toen ik zo oud was als jullie.' Ze legt uit hoe moeilijk het soms kan zijn om iemand iets duidelijk te maken. Hierna gaat Ilkay verder met de les. Eén meisje heeft als een van de weinigen haar jas niet aan, maar trekt deze nu wel aan. Daarna doet ze ook haar hoofddoek beter vast. Dit meisje lijkt nu wat minder geconcentreerd, ze zit een beetje op een blaadje te staren. Ook bij anderen lijkt de concentratie wat af te nemen. Een ander meisje tokkelt met haar pen op tafel, en weer een ander schommelt met de voeten. Weer een andere wiebelt met de rechtervoet.

17.10 uur Ilkay vertelt over moslim-zijn en zegt: 'Sommige mensen vullen de islam zó overdreven in dat anderen denken: "Is dit nou de islam?" Ik kom ook dat soort mensen tegen, maar je moet het niet zo extreem invullen, maar de middenweg kiezen. Weten jullie een voorbeeld?' Een meisje noemt de positie van vrouwen. Ilkay zegt: 'Heel goed' en geeft een voorbeeld. 'Bijvoorbeeld dat vrouwen niet naar de hadj (op bedevaart) mogen. Waarom? Als je lichamelijk gezond bent en je wilt en kunt gaan, waarom zou dat dan niet mogen?' Enkele meisjes reageren met: 'O het mag dus wel?' Ilkay houdt een lang betoog over dit onderwerp. Ze gebaart daarbij veel met haar beide handen, en wijst daarbij ook vaak met een hand op zichzelf. 'Waarom zouden alleen mannen het mogen? Het is een foute gedachte. Ook in de tijd van onze profeet gingen vrouwen op bedevaart. Een moslimvrouw moet óveral zijn: thuis, buiten,

als ze willen ondernemen gaan ze ondernemen, ze kunnen werken of huisvrouw zijn, wat ze willen. Daarom is kennis erg belangrijk. Ik zeg ook altijd: “Lees in boeken”, want alles is opgeschreven.’

17.16 uur Ilkay gaat verder met voorlezen waar ze was gebleven en dicteert een stuk tekst dat de leerlingen moeten opschrijven. ‘Hij was degenen die altijd eerst groette, eerst zijn hand uitstak om iemand welkom te heten, hij praatte nooit meer dan nodig was en bemoeide zich niet met zaken die hem niet aangingen’. Ondertussen kijkt zij op haar horloge. In de linkerhoek is niet veel concentratie meer, twee meisjes smoezen met elkaar. Ilkay maakt een opmerking voor de hele groep: ‘Zie, jullie privé-leven is belangrijker, het gaat alleen over roddelen over wie wat heeft gedaan, het liefst kijk je met een verrekijker naar iemand anders’. Hierom moeten de kinderen hard lachen. Ze gaat verder: ‘Dat klopt toch? Ik zie het zelf ook bij die dames. Hier wordt een programma gegeven en daar zitten twee dames onder elkaar te roddelen, ze volgen de lessen niet. Daarom zeg ik: “Kijk altijd eerst naar jezelf en naar je eigen tekortkomingen, in plaats van te roddelen over een ander”. Jullie weten dat ik er niet van hou om buiten te praten over privé-zaken van mijn leerlingen. Ik doe dat niet, of wel? Heeft iemand ooit iets gehoord?’ De meisjes schudden nee. ‘Maar dan hoor ik het opeens van anderen over één van jullie. Een roddel gaat sneller dan de telefoon. Net zoals een mail of iets op internet, dat kan in één keer naar een heleboel mensen worden gezonden’. Een meisje zegt: ‘Als we ons steeds vergelijken met een ander dan wordt je daar moe van, je kunt beter zelf succesvol zijn’. Ilkay is het hiermee eens en legt het uit aan de hand van voorbeelden en gaat in op de nieuwsgierige aard van mensen. ‘Dan wordt er bijvoorbeeld gepraat over de rok van die en die (wijst al pratend naar de rok van een van de meisjes)’. Alle leerlingen kijken naar de rok. Ilkay: ‘Zie, jullie ook!’ Een meisje zegt: ‘Dat komt door jouw gebaar’. Ilkay vertelt vervolgens vrolijk over een voorval tijdens de reis naar Bosnië. ‘Tijdens de reis vertelde ik in de bus dat ik erg zin had in *turşu* (augurken en andere ingemaakte groenten), en toen had opeens iedereen daar zin in. Ze konden niet wachten om ergens *turşu* te kopen’. Iedereen lacht mee met Ilkay. De sfeer wordt geanimeerd. Ze vertelt nog een aantal grappige anekdotes over de reis, ook over wat een aantal meisjes heeft meegemaakt, en de hele klas moet erg lachen, inclusief Ilkay.

Ook een aantal meisjes vertelt al lachend grappige voorvallen. Vrijwel alle meisjes zijn aan het lachen of giechelen.

17.25 uur Ilkay pakt de draad weer op en gaat verder met dicteren. De leerlingen schrijven, in stilte, mee. 'Hij had nooit kritiek op iemand, beledigde niemand, sprak geen slechte woorden, hield niet van leugens, luisterde aandachtig naar degene die aan het praten was en onderbrak diegene nooit'. Dit licht ze weer toe aan de hand van een praktijkvoorbeeld. 'Kijk, dit is erg belangrijk. Jullie laten hier soms een ander ook niet uitpraten, dan steken jullie al luid roepend je vinger op terwijl er nog iemand aan het woord is of roepen er doorheen. Dus het is erg belangrijk dat we elkaar eerst uit laten praten'. Ilkay geeft nog een voorbeeld. 'Een vriendin van mij is pedagoog. Wat is een pedagoog?' Een meisje roept 'een kinderpsycholoog', en een ander: 'Die houdt zich bezig met kinderen'. Ilkay legt uit wat een pedagoog is en vervolgt haar verhaal. 'Tijdens een vergadering met haar zei een moeder wat en toen begon het kind heel druk te zwaaien met een vinger omhoog'. Ilkay doet het kind na, waarop de meisjes moeten lachen en zegt: 'Dat is zó irritant. Toen de pedagoog er wat van zei, zei de moeder: "Ach, het laat alleen maar zien dat ze erg opgewonden is, dat vind ik wel goed" . Maar als ze dat bij mij zou doen, dan word ik geblokkeerd. Daar denkt die moeder dan niet aan'. Vervolgens zegt ze: 'We gaan weer verder' en gaat door met voorlezen. Ondertussen kijkt ze meerdere malen achter zich op de klok. Ze leest voor onder meer over de vergevingsgezindheid van de profeet, dat hij op straat zowel vrouwen als mannen groette, hield van de armen en hen bij hem thuis uitnodigde om te eten, maar niet hield van bedelaars want hij wilde dat de mensen zouden werken en kregen wat ze zelf met hun eigen handen hadden verdiend. Ilkay: 'Het is twee over half zes, hierna gaan we over naar de psychologieles, maar ik wil dit nog even afmaken. Schrijf maar mee... Hij hielp zijn vrouw thuis met het huishouden en was schaamtevol'. Hierbij legt ze de meisjes uit dat het niet om verlegenheid gaat maar om een goede zede. 'Bijvoorbeeld dat je niet praat over onnodige dingen, maar je moet ook niet een slappeling zijn. Een goede moslim is ijverig en wijs, niet slap... (vervolgt) Hij was vrijgevig en moedig'. Ilkay besluit de les met: 'We hebben het over een aantal eigenschappen gehad van onze profeet. Hij is een voorbeeld voor alle moslims, wij moeten hem ook als voorbeeld nemen, hem en alle andere profeten. We hebben gezegd dat hij een rein en ordelijk mens was, dat hij niet hield van leugens. We

zien natuurlijk dat er ook veel moslims zijn die dit wel doen, maar wij nemen hen dus niet als voorbeeld. Zo simpel is het. Wij hebben geleerd hoe het wel moet en dat passen we toe in ons leven.’ Een paar meisjes bladeren in hun schrift. Een deel van de meisjes schrijft mee, een ander deel heeft de pen neergelegd. De mobiele telefoon van Ilkay maakt een zoomgeluid. Ilkay stopt heel even met praten om op de telefoon te kijken. Daarna somt ze nog een aantal goede zeden/gewoonten op en kondigt aan dat er een korte pauze is en dat ze daarna met de psychologieles zullen verder gaan.

17.36 uur *Pauze*

De meisjes staan allen meteen op en brengen hun theekopjes naar een dienblad op een ander tafeltje. Ze draaien op hun stoelen en beginnen te kletsen. Een aantal loopt de ruimte uit naar de ruimte ernaast. Twee meisjes kijken nieuwsgierig achterom naar de onderzoekers. Ilkay heeft net een kleedje gepakt en gaat achter de pilaar bidden. Na het bidden gaat zij naar haar tafel en belt naar iemand met haar mobiele telefoon. De meisjes praten hard op, sommigen checken hun telefoon. Een paar meisjes neemt samen een flinke stapel foto’s door van hun reis naar Bosnië.

Psychologie

17.48 uur *Bespreking van ‘merhamet’ (barmhartigheid/medelijden)*

Drie meisjes zijn even in de aanpalende ruimte gaan zitten. Ilkay haalt hen op om de les psychologie te kunnen beginnen. Er zijn nu 18 meisjes aanwezig. Ilkay start de les met het opschrijven van het woord ‘*Merhamet*’ op het witte bord. Zij gaat zitten, leest even in haar boek en begint dan met vertellen. ‘Het onderwerp van vandaag is: ‘*Merhamet*’ (barmhartigheid/medelijden)... Iedereen brengt haar eigen schrift mee. Je zou niet moeten lenen van anderen, maar ik zie dat niet iedereen voorbereid is gekomen’. Ze is even stil, kijkt de groep rond en gaat vervolgens verder. ‘OK, vandaag over ‘*merhamet*’, één van de karaktereigenschappen van de mens. Wat verstaan we onder dit woord? We gaan weer een vrije associatie doen. Roep dus op een snelle manier waar je aan moet denken bij dit woord’. Ilkay staat op en tekent een cirkel om het begrip ‘merhamet’ heen. De meisjes beginnen nu om beurten termen op te noemen: medelijden hebben, goedheid, vergeven, liefhebben, profeet, moeder. Ilkay schrijft de termen om de cirkel heen en verbindt ze door middel van een lijn met

de cirkel. 'Zie je wat voor prachtige dingen er tevoorschijn komen?' zegt ze. Ze roept de meisjes op om meer termen te noemen: 'Başka? (wat nog meer?)'. De meisjes gaan door met voorbeelden noemen en İlkay schrijft het allemaal rond de cirkel op: respect, broederschap. Er worden nog meer begrippen genoemd: Ottomaan, opofferingsgezindheid, geld, menselijkheid, goede daad, onmacht. Een aantal meisjes is aan het praten. Lerares: 'Ik zou blij zijn als jullie niet zouden praten'. Een meisje roept het woord 'Weeskind' waarop andere meisjes in lachen uitbarsten. Lerares: 'Ik heb niets grappigs gehoord!' Anderen roepen: dieren, bloemen. Lerares: 'Nou doen jullie weer hetzelfde, omdat iemand 'dieren' zegt, zegt de volgende 'bloemen', net zoals met 'mama' en 'papa' en 'goedheid' en 'slechtheid'. Blijf bij ons onderwerp namelijk 'merhamet'! OK, wat nog meer?' İlkay blijft de termen op het bord schrijven. Weer zijn er een aantal meisjes aan het praten. İlkay kijkt naar de groep en zegt op strenge toon: 'Als ik aan het woord ben, lijkt het net of anderen ook aan het praten zijn'. De meisjes zijn nu muisstil. Vervolgens kijkt İlkay naar het bord en zegt: 'Eerst ga ik hier woorden uitkiezen die opvallen. Bijvoorbeeld geld, waarom geld?' Het meisje dat dit geroepen heeft, legt het uit: 'Voor de armen'. Op deze manier haalt İlkay er telkens een woord uit en vraagt toelichting aan het meisje dat het genoemd heeft. 'Wie heeft dit gezegd? Kun je verklaren waarom?' Na een uitleg zegt İlkay 'prima' of 'bravo, heel mooi'. De meisjes doen goed mee met de les. Een aantal van hen neemt heel actief deel aan de discussie. İlkay legt een relatie tussen de begrippen door deze in samenhang met elkaar aan te wijzen. 'Veel woorden liggen dicht bij elkaar'. Bij de uitleg van een aantal meisjes moeten de overige meisjes lachen. İlkay kijkt ze dan een beetje streng aan en zegt: 'Waarom moeten jullie lachen?' Een van hen zegt: 'Omdat ze zo vaak het woordje 'bijvoorbeeld' zegt'. In het algemeen is het lachen nu wat minder ingetogen en bescheiden van aard dan in de eerste les. Na een tweede keer lachen, kijkt İlkay de meisjes weer strak aan. 'Als ik vraag waarom en wat er net gezegd is, krijg ik van jullie geen antwoord. Nogmaals, ik hou niet van lawaai tijdens de les. Jullie zijn hier om te luisteren, als je niet wilt leren dan moet je weg gaan, geen lawaai maken'. Ze gaat verder: 'Wie heeft 'behulpzaam zijn' gezegd?' Geen van de meisjes reageert. 'Niemand? Oh, diegene wil blijkbaar anoniem blijven'. Ze moet lachen als ze het woord 'Ottomaan' ziet. Het meisje dat het heeft ingebracht mag verklaren waarom. 'Omdat u hebt gezegd dat

Ottomanen erg barmhartig waren'. Ilkay vindt deze verklaring niet afdoende. 'Je moet niet zeggen "omdat die en die het gezegd heeft" maar zelf een voorbeeld geven. Wat heb ik er dan bijvoorbeeld over gezegd?' Het meisje weet het niet en is stil. Lerares: 'Dan leg ik het wel uit'. Ze vertelt over mooie, grote vogelkooien in de Ottomaanse tijd, dat ze soms lever uitdeelden aan katten en dat er in die tijd dierenbescherming was. De vorm van de vogelkooien tekent ze op het bord. 'Zo zagen ze er toen uit'.

Ilkay gaat weer zitten, pakt een boek en dicteert de definitie van *merhamet*. De meisjes schrijven alles meteen op. Vervolgens geeft Ilkay weer uitleg. De meisjes luisteren geconcentreerd maar schrijven niet. Ilkay houdt een monoloog van enkele minuten over deze specifieke karaktereigenschap van de mens. Ze vertelt dat het een mooi gevoel is, dat iedereen het heeft maar dat sommige mensen het wel laten zien en dat anderen het nooit gebruiken. Dat hierdoor sommigen zelfs verdrietig kunnen worden door het horen van het gehuil van een onbekend kind. Iemand die op tv heel koud vertelt dat hij iemand heeft vermoord, heeft erg weinig *merhamet*. 'Stel je voor, een mens neemt het leven van een ander mens, ik word daar zó verdrietig van, want diegene komt nooit meer terug. Een waarheid is: "Als je iemand vermoordt, dan vermoord je de hele mensheid". Het is dus een heel belangrijk gevoel. Je ziet het het vaakst bij moeders, die voelen het wel bij hun eigen kind maar niet bij andermans kind. Dat moet je ook zien, dan zul je nooit meer slechte dingen doen tegen andere mensen, want diegene is ook iemands kind'.

Er wordt hard op de buitendeur geklopt. Een van de meisjes staat op om open te doen. Er is een meneer aan de deur. De man vraagt hoe laat het afgelopen is, waarop het meisje antwoordt dat het om zeven uur is afgelopen. De man stelt nog een paar vragen, waar het meisje kort antwoord op geeft. Vervolgens sluit zij de deur en gaat weer zitten.

Ondertussen zijn de andere meisjes en Ilkay met elkaar in discussie. De aandacht is wel bij elkaar maar soms praten ze vrij veel door elkaar. Lerares: 'Hebben jullie wel eens een kip gezien?' De meisjes barsten in lachen uit. 'Heb je wel eens geprobeerd om in de buurt van de kuikens te komen?' De meisjes lachen en roepen: 'Nee, dat laten ze niet toe'. Ilkay: 'Precies, een kip zal aanvallen om haar kuikens te beschermen. Een kip heeft veel *merhamet* gekregen van Allah. Hier zien we

de link met het woord ‘opofferingsgezindheid’ op het bord’. Ilkay legt veel uit en tijdens haar uitleg wijst ze vaak naar de begrippen op het bord achter haar. Ze geeft nog een voorbeeld uit het leven van de profeet, waarmee duidelijk wordt dat je wel gebruik moet maken van de *merhamet* die je gekregen hebt. Hierna wordt een tijdje over en weer gediscussieerd. Ilkay: ‘Er zijn bijvoorbeeld mensen die zeggen dat ze van je houden maar dat ze het niet kunnen laten zien/merken. Dat betekent ook dat je er dus geen gebruik van maakt’. Een meisje merkt op: ‘Maar dat hoeft toch niet altijd zo te zijn? Bijvoorbeeld als je als meisje van een jongen houdt, dan kan je dat toch ook niet altijd laten merken?’ Ilkay antwoordt: ‘Het hoeft niet altijd, maar we hadden het nu over omgangsvormen tussen mensen. Het ging over liefde, niet verliefdheid.’ Een ander meisje heeft ook vraagtekens: ‘Maar sommige vaders kunnen het ook niet tonen aan hun kind, terwijl ze het wel willen. Ze kunnen het gewoon niet, dan is het toch ook niet erg?’ Ilkay: ‘Het is wel erg voor het kind, die krijgt dan geen vaderliefde’. Een ander meisje zegt hier een gedicht over te hebben en draagt het voor. Lerares: ‘Precies! Bij *merhamet* moet je je liefde ook tonen aan je kind, je vader, je moeder of een familielid. Wat als ze er morgen niet meer zijn? Het gaat om de innerlijke liefde, wees innig. Onze profeet bijvoorbeeld condoleert het kind dat verdrietig is omdat zijn vogel is gestorven, hij deelt zijn verdriet’.

Ilkay vervolgt het voorlezen van teksten over het begrip *merhamet*. ‘Toon *merhamet* aan degenen op aarde zodat degenen in de hemel ook *merhamet* tonen aan u’. De meisjes schrijven dit, op haar verzoek, weer op. Een van hen vraagt de zin te herhalen. Ilkay herhaalt de zin en licht toe: ‘Als jij geen *merhamet* hebt voor mensen, zal Allah ook geen *merhamet* hebben met jou’. Ze voegt hieraan toe dat het niet alleen tegenover mensen moet tonen, maar tegenover alle levende wezens. ‘In de eerste plaats aan mensen, maar dieren en planten zijn ook levende wezens. Als je bijvoorbeeld een kat hebt thuis, ga dan niet aan zijn staart trekken’. Ze maakt tijdens het vertellen gebaren in de lucht. ‘Zou je willen dat iemand dat bij jou deed?’ Hierop wordt er gelachen door de meisjes, enkelen roepen: ‘Nee’. Een meisje vertelt lachend een verhaal over een kat in haar tuin die door enkele andere kinderen in een leeg verfblik was gestopt en die er helemaal onder de blauwe verf weer uit was gekomen. Enkele meisjes lachen om het verhaal. Ilkay vertelt hierop geanimeerd dat in

haar dorp katten aan hun staart werden opgetild. ‘Denk je eens in dat iemand dat bij ons doet. Wat denk je dan?’ De meisjes moeten hier erg om lachen. Een meisje roept: ‘Dan zou ik denken, waarom schudt hij me zo?’ Lerares lachend: ‘Zou je dat denken?’ waarop de meisjes nog harder moeten lachen. Lerares: ‘Even serieus. Ook zij hebben en leven, ook zij voelen honger, dorst, vermoeidheid. Vergeet nóóit de rechten van een dier! Dat geldt ook voor planten. Planten bloeien veel mooier als je lief tegen ze praat’. Een meisje onderstreept dit door een voorbeeld te geven van een kennis wier plant lange tijd niet bloeide, en de dag nadat hij had gezegd ‘bloeide hij maar’, wél ging bloeien. Ilkay legt uit: ‘Mensen denken vaak dat je gek bent als je tegen een plant praat, maar het is wetenschappelijk bewezen dat het wel zo is. Zo bleken de planten in een huis waar vaak ruzie werd gemaakt veel kleiner te zijn en minder te bloeien’. Ze komt terug op het belang van *merhamet* bij mensen en vertelt over een programma op tv dat over kindermishandeling ging. Bij het noemen van de term ‘kindermishandeling’ roepen een aantal meisjes ‘aah’ en ‘wat erg’. De hoofddoekjes van een aantal meisjes zijn wat losser gaan zitten en een aantal van hen knoopt deze weer beter vast. Ilkay vervolgt: ‘Ik kon niet eens kijken naar de beelden. En die mensen hadden hoofddoeken op, maar dat zegt dus blijkbaar niets. Iemand met een geweten gooit geen kokend water over een kind. Zij hebben hun menselijkheid verloren. Ze zouden eens moeten onderzoeken wat voor mensen dat zijn, zelfs dieren doen zoiets niet’. Ilkay kijkt in haar boek en dicteert een stuk dat gaat over de basisprincipes ten aanzien van dieren, regels over dat je dieren op geen enkele manier schade mag toebrengen. Soms weten de meisjes niet hoe een woord gespeld moet worden en geeft zij nadere aanwijzingen. Na het dicteren van de regels, geeft ze weer voorbeelden. ‘De profeet ziet een *damga* (brandmerk) op een ezel. Weten jullie hoe ze dat doen?’ Een meisje zegt: ‘Een *damga* is toch een stempel?’ Ilkay zegt: ‘Ja het is een stempel, maar ook een brandmerk. Dat doen ze met een heet ijzer.’ Een ander meisje vraagt waarom. Lerares: ‘Om te laten zien ‘dit is van mij’. Je ziet het toch wel eens in Amerikaanse films? Onze profeet heeft medelijden met de ezel en zegt dat hij het zielig vindt’. Een meisje vertelt hier ook een verhaal over. Ilkay luistert en kijkt ondertussen even streng naar de linkerhoek waar een aantal meisjes aan het smoezen is. Tegelijkertijd blijft ze met ‘hm, hm’ het meisje dat aan het woord is bevestigen.

Ilkay vervolgt: 'Het is dus een belangrijke goede daad om onze dieren en planten goed te verzorgen'. Ze geeft het voorbeeld van een zeer gelovige vrouw, een vrouw die helemaal volgens de Koran leefde maar die wel haar kat vastbond waarop het dier overleed, waardoor ze toch naar de hel ging. 'Ooohh' antwoorden de meisjes. Ook geeft ze het voorbeeld van een prostituee die werd verdreven uit het dorp en die al dwalende bij een waterput komt waar een uitgedroogde hond zit. Ze geeft de hond water uit haar schoen en komt zo uiteindelijk in de hemel. Een meisje roept: 'Maar dieren kunnen toch ook veel schade brengen, bijvoorbeeld haaien'. Zowel Ilkay als een aantal meisjes moeten lachen. Ilkay reageert verbaasd: 'Waar zie je nou haaien in godsnaam?' Een meisje valt haar bij door 'Wild action' (Discovery Channel) te roepen. De leerlingen praten nu luid door elkaar. Ilkay zegt: 'We hadden het over huisdieren, niet over wilde dieren!' Een ander kind zegt dat ze wel eens is achtervolgt door een hond. Ilkay: 'Je hebt gelijk, dan zijn die dieren niet goed opgevoed. Maar de belangrijkste les hier is dat je dieren niet mag mishandelen.' Daarop knikken de meisjes en gaat Ilkay verder met het dicteren van een regel. De meisjes schrijven het op.

Het stinkt in de ruimte en Ilkay maakt een opmerking over het toilet. Ze verzoekt een meisje om de deur naar buiten open te zetten. Sommige meisjes laten merken dat ze het koud vinden. Ilkay gaat verder met het dictee. De deur wordt weer gesloten. Er wordt gelachen. De meisjes gaan verder met schrijven. Een aantal lacht nog steeds. Ilkay maant hen tot stilte en gaat verder met dicteren. Dan roept ze streng: 'Lütfen! (alsjeblieft), jullie maken me nog boos.' Een aantal meisjes aan de linkerkant is aan het lachen. Ilkay verzoekt hen op boze toon stil te zijn. Ze vervolgt het dictee en het is weer stil. Van een moeilijk Turks woord wordt de spelling herhaald. Er ontstaat wat meer geroezemoes, dit keer in de rechterhoek. Ilkay grijpt wederom in met een streng 'Lütfen! Niet praten, het is al laat en ik ben ook moe. Ik kan niet tegen iedereen apart gaan zeggen stil te zijn. Zijn jullie kinderen? Jullie mogen elkaar niet het recht ontnemen om les te volgen door te gaan lachen om alles. Eerlijk, ik vond het al erg als mijn leraar mij streng aankeek. Ik sta echt paf van jullie. We doen het niet meer okee?' Dan vervolgt zij de les. 'Dus: dieren niet mishandelen.' Ilkay gaat staan en dicteert de vijfde regel: 'Jonge dieren scheidt je niet van hun moeder.' Ondertussen veegt ze rustig het bord schoon. Daarna vervolgt ze haar uitleg, ondersteund

met handgebaren. 'Dieren kun je nooit verantwoordelijk stellen voor iets, mensen wel' en 'Belangrijk is respect hebben. Je hoeft niet voor iedereen liefde te voelen, maar respect moet je wel hebben, ook voor iemand die helemaal je tegenpool is, omdat het een mens is.' Ze legt uit dat je *merhamet* moet hebben voor ouderen en jongeren, en niet wanneer je daar zin in hebt maar dat je je altijd moet verplaatsen in een ander.

18.40 uur *Lesje over kletsen, roddelen en studie*

Ilkay houdt vervolgens een monoloog over haar schooltijd. Ze vertelt dat kinderen het leuk vonden om te praten tijdens de les, dat zei dan tegen ze zei dat ze niet wilde praten maar wilde luisteren naar de leraar, ook al vond ze het wel leuk om te kletsen, maar dat ze hier was om te leren. Ilkay loopt heen en weer achter haar tafel en richt zich tot de groep. Ze kijkt de meisjes daarbij de hele tijd aan en stelt retorische vragen. Waarna ze vervolgens zelf het antwoord geeft: 'Ik heb vaak tegen jullie gezegd "Als je niet naar de les wilt komen, kom dan niet, je hoeft niet". Je onthoudt andere kinderen hun les door te kletsen. Jullie moeten ook niet denken dat je van alles kan doen, dat je kan roddelen over iemand, en dat het wel goed komt als je daarna maar om vergiffenis vraagt. Vergeet niet dat het niet zó makkelijk is! Bedenk: als je een glas kapot gooit en je lijmt de stukken dan is het glas nooit als voorheen. Zo blijven er ook altijd littekens bij mensen achter. Het is zelfs moeilijk om de scherven weer aan elkaar te plakken, want kun je er daarna nog water uit drinken?' Enkele meisjes zeggen: 'nee', anderen schudden met het hoofd. Lerares: 'Denk dus eerst na voordat je wat zegt. Waar ben je? In de les. Tijdens de les moet je respectvol zijn, er is geen andere weg. Als je lawaai maakt dan kan een ander Ilkay niet horen. Praten doe je thuis, hier kom je om te leren en je moet leren, je moet je ontwikkelen.' Aan de linkerkant zijn de meisjes in de hoek nu wel stil maar één van hen zit niet op te letten en krabbelt in haar schrift. Ilkay gaat verder: 'Kijk, als ik opnieuw op de wereld zou komen, dan zou ik weer de universiteit doen. Mijn advies aan jullie is: doe minimaal de hbo! Als de universiteit niet lukt. Niet meer naar de mbo, dat stelt niet veel voor. Je moet je blijven ontwikkelen, zowel qua opleiding als cultureel. Ga studeren, ga niet tv kijken. Probeer het, als het niet kan, dan kan het niet'. Drie meisjes in de linkerhoek kijken nu met zijn drieën in het schrift van één van hen. Een paar andere meisjes spelen met hun pen.

Ilkay gaat verder met haar betoog. ‘Het is belangrijk dat je op school luistert naar de leraar. Mijn leraren zeiden tegen me: “Je leert 50% hier” en dat klopt. Bijvoorbeeld wiskunde: je snapt het als het je wordt uitgelegd, het is erg moeilijk om het zelf te doen. Probeer tijdens de les de lesstof te begrijpen, dat is het mooiste. Wees actief, sta met een pen in je hand klaar en schrijf zoveel mogelijk op. Als je zo gaat zitten (Ilkay gaat nu onderuit gezakt in haar stoel hangen) dan klinken de woorden na een bepaalde tijd als een slaaplied. Ik maak altijd aantekeningen tijdens conferenties. Ook tijdens de reis naar Bosnië zei ik tegen jullie: “Hou een dagboek bij, elke dag, anders vergeet je alles na een tijdje”. Bijvoorbeeld de moskee daar. Waarom was het ook al weer zo genoemd? Als we het niet hadden opgeschreven waren we het al vergeten. Zelf doe ik het ook altijd.’ Ilkay haalt een klein oranje notitieboekje uit haar tas en bladert erin. Ze leest haar aantekeningen over een van de moskeeën die bezocht zijn tijdens de reis naar Istanbul voor. Eén meisje reageert hier op door te zeggen dat ze blij is dat zij ook aantekeningen heeft gemaakt. Ilkay stopt haar notitieboekje weer in de tas. ‘Mijn advies aan jullie is dus: maak heel goed gebruik van jullie tijd, precies op zijn tijd, want 10 minuten geleden is nu al voorbij en het komt nooit meer terug.’ Een meisje heeft op haar hand getekend met een pen. Ilkay ziet het en maakt er lachend een grapje over. ‘Wil je een tatoeage?’ Het meisje glimlacht.

18.57 uur *Afsluiting*

Ilkay rond de bijeenkomst af. De meisjes beginnen de ritsen van hun jassen dicht te doen. Ilkay geeft aan dat de les is afgelopen: ‘Dit was de les voor vandaag.’ Iedereen staat onmiddellijk op. De meisjes pakken snel hun spullen bij elkaar, schuiven de stoelen aan en gaan snel naar buiten.

Colofon

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

De publicatie

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

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

ISBN 90-5830-211-3

ISBN 978-90-5830-211-3

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2006

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.

The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction is allowed, on condition that the source is mentioned.