



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Beemsterboer, M.M.

Citation

Beemsterboer, M. M. (2018, June 12). *Islamitisch basisonderwijs in Nederland. Islam in verandering*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/62775>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/62775>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



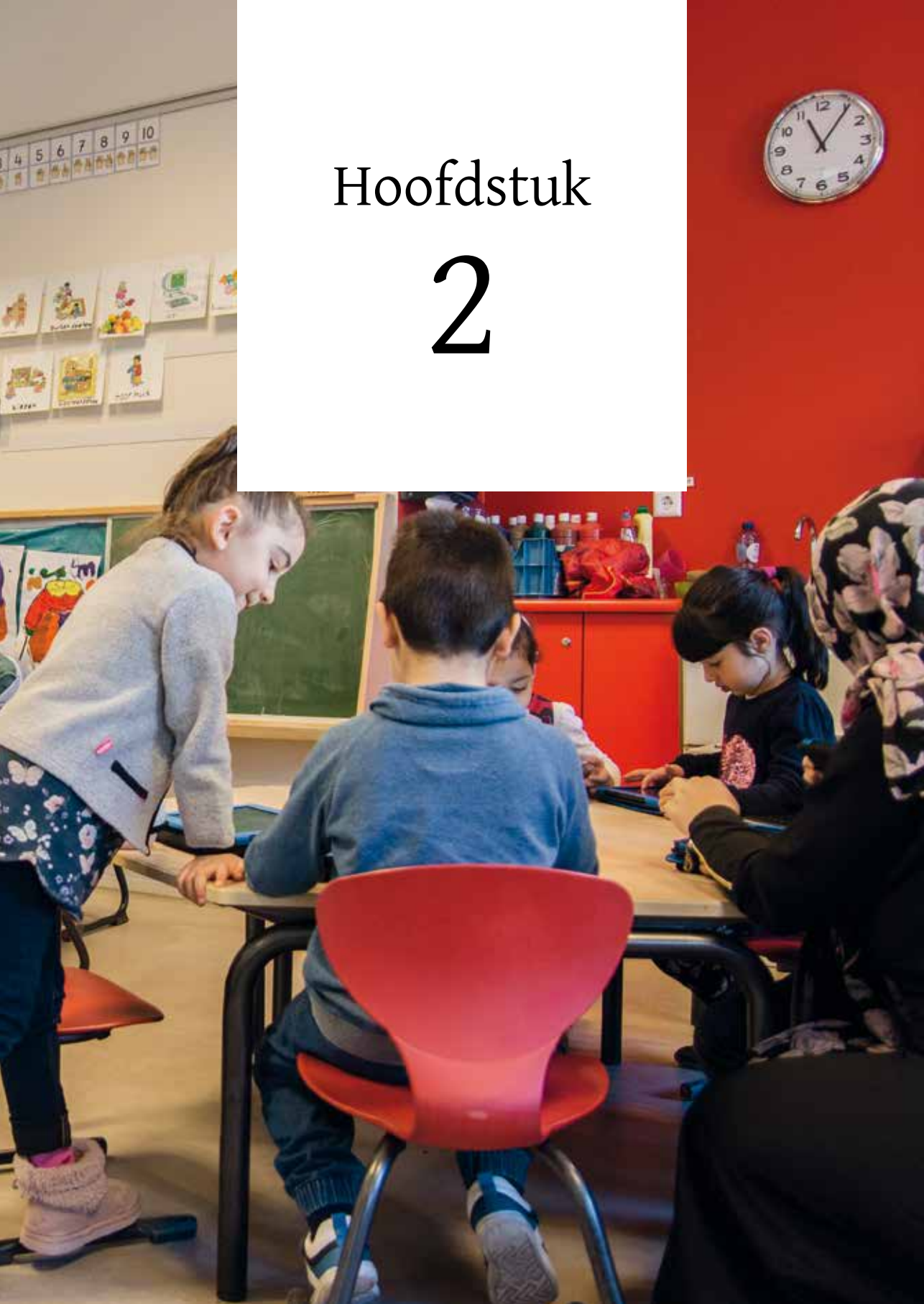
The handle <http://hdl.handle.net/1887/62775> holds various files of this Leiden University dissertation

Author: Beemsterboer, Marietje

Title: Islamitisch basisonderwijs in Nederland

Date: 2018-06-12

Hoofdstuk 2



2 De invloed van migratiegeschiedenis en de Nederlandse moslimpopulatie op de identiteit van het islamitisch basisonderwijs

In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek de achtergrond van islamitische basisscholen in Nederland geschetst door de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland en de diversiteit onder moslims in Nederland te beschrijven. In paragraaf 2.1 wordt de migratiegeschiedenis van moslims in Nederland behandeld voor zover die van belang is voor de totstandkoming van het islamitisch basisonderwijs en van invloed is op de identiteit van de scholen. In paragraaf 2.2 wordt uitgelegd hoe divers de Nederlandse moslimgemeenschap is en hoe die diversiteit zich weerspiegelt in de identiteit van islamitische basisscholen.

2.1 De migratiegeschiedenis van moslims in Nederland

In de hoofdvraag van dit onderzoek spelen ‘de religieuze identiteit’ en de ‘maatschappelijke context’ van islamitische basisscholen een rol. Beide begrippen worden in dit hoofdstuk in historisch perspectief geplaatst door een doorgaande lijn te schetsen van de komst van de eerste ‘gastarbeiders’ in de jaren ’60, via het moment van oprichting van de eerste twee islamitische basisscholen in 1988, tot 2015, het jaar waarin het veldwerk voor dit onderzoek werd afgerond.

Ten behoeve van het onderwerp van islamitisch onderwijs in Nederland kunnen de volgende vier perioden worden onderscheiden in de historische beschrijving:

- 1) De periode rond de jaren ’60 en ’70 waarbinnen arbeidsmigranten uit Turkije en Marokko naar Nederland werden gehaald voor een aanvankelijk tijdelijk verblijf in Nederland. Het beleid was destijds gericht op segregatie en terugkeer van de migranten;
- 2) De periode van de jaren ’80 toen door het toenemende aantal gezinsmigraties duidelijk werd dat van een tijdelijk verblijf in de meeste gevallen

geen sprake was. Het migrantenbeleid was in de jaren '80 gericht op 'emancipatie in eigen kring'. Eind jaren '80 zijn de eerste islamitische basisscholen gesticht;

3) De periode vanaf de jaren '90 waarin zowel maatschappelijk als politiek groeiende weerstand tegen migranten ontstond. Het migrantenbeleid benadrukte de individuele verantwoordelijkheid van migranten om te integreren, of liever te assimileren. Begin jaren '90 groeide het aantal islamitische basisscholen vanuit verschillende lokale initiatieven explosief, daarna stabiliseerde het aantal scholen.

4) De periode vanaf de jaren 2000 waarin het debat over islam zowel maatschappelijk als politiek verhardde. In deze periode groeide het aantal islamitische scholen verder en heeft het islamitisch onderwijs zich ook op bestuurlijk niveau sterk ontwikkeld.

In onderstaande paragrafen wordt voor die vier perioden kort toegelicht hoe de groep migranten zich ontwikkelde, wat de focus van het beleid ten aanzien van migranten was en hoe dat de positie van islamitische basisscholen heeft beïnvloed.

2.1.1 Jaren '60 en '70: Arbeidsmigratie en migratiebeleid gericht op terugkeer

Nederland heeft altijd migranten gekend. Het aantal moslimmigranten was relatief laag en nam pas in de jaren '60 flink in omvang toe, toen jaarlijks enkele duizenden 'gastarbeiders' uit voornamelijk Turkije en Marokko naar Nederland werden gehaald. Deze groep migranten bestond voornamelijk uit laagopgeleide mannen met een moslim achtergrond.

De politiek hield zich in de jaren '60 vooral afzijdig. Er was geen duidelijk beleid ten aanzien van migranten. Zowel de intentie van de politiek, als die van de migranten zelf, was gericht op terugkeer naar het land van herkomst. Er was daarom vooral sprake van segregatie en de nadruk lag - zowel bij de migranten als bij de maatschappij - op de arbeid die hen naar Nederland had gebracht.²⁵

²⁵ Maurits Berger, 'The Netherlands', in: *The Oxford handbook of European islam* (Oxford: Oxford University Press 2015) 158-221, aldaar 159.

Toen in de jaren '70 een eerste beleidsstuk voor arbeidsmigranten werd ontwikkeld, was dat vooral bedoeld om terugkeer naar het land van herkomst te versoepelen.²⁶ De leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' werd in de jaren '70 geïntroduceerd, waarbij de tijdelijkheid van de aanwezigheid van migranten steeds werd benadrukt.

Het meest duidelijke voorbeeld van het gevoerde beleid in de jaren '70 is Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC). Concreet betekende OETC dat leerlingen met een buitenlandse achtergrond (hoofdzakelijk Turkse en Marokkaanse) tot 2,5 uur per week onder schooltijd onderwijs kregen in de taal en cultuur van het land van herkomst.²⁷ Aanvankelijk was OETC bedoeld om terugkeer soepel te laten verlopen. Later, in de jaren '80, werd het voortbestaan OETC verantwoord door de waarde van het onderwijs te benadrukken voor de algehele taalontwikkeling en het zelfbeeld van de kinderen.²⁸

Een ander voorbeeld van het beleid met de leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' is de oprichting van de Arabische Bouschrã school in Amsterdam in 1971. De oprichters van deze school wilden voor de leerlingen de mogelijkheid openhouden om óf te integreren met behoud van identiteit, óf terug te keren naar het land van herkomst. Daarom werd aanvankelijk lesgegeven in het Frans en Arabisch.²⁹ De school werd in het begin nog niet door het Rijk gesubsidieerd en onderscheidt zich daarmee van de scholen die in deze studie centraal staan. Hoewel de Bouschrã school zich niet als islamitische school identificeerde, is het bestaan van de school wel aanleiding geweest voor politiek denken en spreken over scholen met een groot aantal moslimleerlingen.³⁰

²⁶ Ministerie van Binnenlandse Zaken, 'Nota buitenlandse werknemers' (1970).

²⁷ Berger, 'The Netherlands', 162–163.

²⁸ Stef Blok, 'Bruggen bouwen. Eindrapport Commissie Blok Onderzoek Integratiebeleid' 2003–2004 (2004), aldaar 276.

²⁹ R G H Boiten en F S J Stegeman van der Woerd, *Bouschrã is de naam* (Gopher 2010) 36.

³⁰ 'Memorie van toelichting bij de Wet op het basisonderwijs' 14428 (1977) 27–66.

Religieuze beleving was voor deze pioniersgeneratie een individuele zaak.³¹ Wanneer van deze eerste generatie migranten aanpassing werd gevraagd, waren zij daar – gezien de tijdelijkheid van de situatie – vaak toe bereid. Zo werd destijds gebeden in een hoek van een fabriek of op de kamer van een huisgenoot. Er was nog geen duidelijke vorm van zelforganisatie of behoefte aan institutionalisering.³²

2.1.2 Jaren '80: Gezinsmigratie, zelforganisatie en 'emancipatie in eigen kring'

De situatie veranderde onder invloed van gezinshereniging en met de komst van politieke migranten in de jaren '80.³³ Het aantal migranten nam in korte tijd toe en de aanwezigheid van migranten bleek niet langer tijdelijk. Met de grote toename van het aantal blijvende moslim migranten, groeide ook het aantal kinderen en daarmee werd de doelgroep voor islamitische scholen geboren.

In de Nederlandse politiek leidde de blijvende aard van de migratie tot een verandering in beleid; er werd een duidelijk minderhedenbeleid geformuleerd.³⁴ De leus 'integratie met behoud van eigen identiteit' bleef gehandhaafd, alleen was het niet langer bedoeld ten behoeve van de terugkeer, maar moest het 'emancipatie in eigen kring' stimuleren. De gedachte was dat een eigen, stevige (mono)culturele identiteit vervolgens integratie in de Nederlandse samenleving positief zou beïnvloeden.³⁵

Door de gezinsmigratie in de 80'er-jaren veranderde de samenstelling van de groep migranten en daarmee ook hun wensen. De eerste generatie was vooral op zoek naar kapitaal voor het thuisland. Met de komst van vrouwen en kinderen ontstond behoefte aan islamitische instituties. Als

³¹ W.A. Shadid en P.S. van Koningsveld, *Islam in Nederland en België. Religieuze institutionalisering in twee landen met een gemeenschappelijke voorgeschiedenis*. (Peeters 2008) 23.

³² Nico Landman, *Van mat tot minaret* (VU Uitgeverij 1992) 41–43.

³³ Berger, 'The Netherlands', 159.

³⁴ Ministerie van Binnenlandse Zaken, 'Minderhedennota' (1983).

³⁵ Blok, 'Bruggen bouwen. Eindrapport Commissie Blok Onderzoek Integratiebeleid', 34–39.

gevolg van de gezinsmigratie groeide het aantal moskeeën en islamitische organisaties en kwam er zendtijd voor moslims op publieke televisie.³⁶

Die islamitische institutionalisering kreeg vorm in een periode waarin de Nederlandse samenleving snel seculariseerde. Terwijl onder de Nederlandse bevolking zonder migratieachtergrond het belang van religie in het leven van mensen afnam, nam het aantal moslims in Nederland juist toe. Islam werd vanaf de jaren '80 steeds zichtbaarder terwijl de invloed van het christendom in de samenleving juist verdween.³⁷ Nederland brak uit de zuilen en benadrukte de 'scheiding tussen kerk en staat' in de Nederlandse grondwetsherziening van 1983.

In deze periode van ontzuiling enerzijds en islamitische institutionalisering anderzijds groeiden de kinderen van de eerste generatie op. Zij werden door hun ouders ingeschreven op openbare en bijzondere basisscholen. Dat leidde om verschillende redenen tot onvrede bij sommige migrantenouders en hun kinderen. Allereerst rees onder meer bij hoogopgeleide migrantenouders het idee dat hun kinderen werden benadeeld door een laag verwachtingspatroon onder leerkrachten ten aanzien van de migrantenkinderen.³⁸ Belangrijker was dat op Nederlandse scholen via spelend en ontdekkend leren assertiviteit en mondigheid wordt bevorderd. Migrantenouders bleken vaak andere gedachten te hebben over de opvoeding van hun kinderen. De ouders konden zich moeilijk identificeren met de normen en waarden van de seculiere Nederlandse maatschappij zoals die op school tot uiting kwamen. De verschillen in opvoedingsdoelen werden duidelijk op het moment dat de kinderen uit school thuiskwamen.³⁹ Daar ontstond namelijk in veel gezinnen een gezagscrisis en dat maakte migrantenouders

³⁶ Landman, *Van mat tot minaret*, 40–276.

³⁷ Marlou Schrover, 'Pillarization, multiculturalism and cultural freezing', *BMGN - Low Countries Historical Review* 125 (2010) 329–354.

³⁸ Shadid en Van Koningsveld, 'Islamic Primary Schools'.

³⁹ Trees Pels, Marjolijn Distelbrink en Lisette Postma, *Opvoeding in de migratiecontext* (Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/NWO 2009) 24–25, 32, 52; Marjo Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans* (Bulaaq 2009) 11, 139–140.

onzeker.⁴⁰ De moslims onder hen waren bang dat hun kinderen in de Nederlandse, niet-islamitische context zouden vervreemden van islam. Uit die angst ontstond de behoefte om nader aandacht te besteden aan de overdracht van de voor hen vanzelfsprekende normen en waarden.⁴¹

Ondersteuning bij islamitische identiteitsvorming was destijds al mogelijk door middel van islamitisch godsdienstonderwijs⁴², dat onder schooltijd op openbare scholen gegeven kon (en nog steeds kan) worden. Ondanks de wettelijke mogelijkheden daartoe, is islamitisch godsdienstonderwijs nooit grootschalig van de grond gekomen.⁴³ Dat maakte ouders voor islamitische vorming grotendeels afhankelijk van het aanbod door de moskee, waar de vraag naar pedagogisch-didactisch gekwalificeerde leraren groter was dan het aanbod.⁴⁴

⁴⁰ Dumasy, *Kwaliteitsdilemma's van islamitische scholen*, 70–72; Peter Schreiner en Reinhold Boschki, 'What children need', *British Journal of Religious Education* 26 (2004) 33–44.

⁴¹ Stella van de Wetering en Arslan Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf* (Garant uitgevers 2013) 113–116.

⁴² Islamitisch godsdienstonderwijs is een vorm van "godsdienstig vormingsonderwijs". Ouders hebben sinds 1857 wettelijk het recht om een openbare school te vragen godsdienstig vormingsonderwijs onder schooltijd, met een maximum van 3 uur per week, aan te bieden.

⁴³ Islamitisch godsdienstonderwijs werd op circa zeven procent van de Nederlandse basisscholen aangeboden (Wiel Veugelers, Machteld Derriks en Ewoud de Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het Openbaar Onderwijs* (Instituut voor de Lerenopleiding Universiteit van Amsterdam i.s.m. SCO-Kohnstamm Instituut en Universiteit voor Humanistiek 2004) 21, 23; Shadid en Van Koningsveld, 'Islamic Religious Education in the Netherlands'; Arslan Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland: theorie en praktijk in vergelijking met enkele Europese en Moslimse landen* (Centrale drukkerij UvA 1994); Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure', *Comparative Education* 41 (2005) 411–432; Geert Driessen en Michael Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?' 37 (2006) 201–223.

⁴⁴ Van de Wetering en Karagül, *Zoek kennis van de wieg tot het graf*, 28, 32–33.

De toename van het aantal moslimkinderen in de jaren '80, de vreemding van de eigen cultuur bij die kinderen, botsingen in het openbare en bijzonder christelijke onderwijs en gebrek aan toegankelijk en deugdelijk islamitisch godsdienstonderwijs vormden gezamenlijk de basis voor de behoefte aan islamitische basisscholen. De eerste initiatieven tot het stichten van islamitische scholen werden genomen in de jaren '80 in Rotterdam. Dit leidde niet direct tot succes door gebrek aan kennis van de Nederlandse taal en het Nederlandse onderwijssysteem bij de initiatiefnemers. Ook kregen de initiatiefnemers weinig medewerking van gemeenten en overige betrokken instanties.⁴⁵

Tegen het eind van de jaren '80 steeg de landelijke organisatiegraad van de islamitische gemeenschap en ontstond meer toegang tot externe advisering.⁴⁶ Dit had voor het islamitisch onderwijs tot gevolg dat in 1988 de eerste twee islamitische basisscholen werden gesticht: Tariq Ibnou Ziyad in Eindhoven en de Al-Ghazalischool in Rotterdam. Na 1988 volgden er in korte tijd meer.⁴⁷

De eerste islamitische basisscholen kenden een sterke nadruk op islamitische normen en waarden en specifiek islamitische uitingsvormen.⁴⁸ Dat past om drie redenen in het tijdbeeld van de jaren '80. Allereerst was de islamitische identiteit het bestaansrecht van de school en bood de vrijheid van onderwijs ruimte om de islamitische identiteit binnen de school te benadrukken. Ten tweede waren er in 1989 maar 6 islamitische basisscholen. Hoewel de stichting van een islamitische basisschool vaak op lokaal niveau tot gemeentelijke discussies leidde en de oprichting van de eerste scholen tot Kamervragen had geleid, was de maatschappelijke weerstand tegen deze scholen in de jaren '80 nog relatief klein.⁴⁹ Door die beperkte maat-

⁴⁵ Landman, *Van mat tot minaret*, 261.

⁴⁶ Stefan Muckel, 'Islam in Germany', in: *Islam and the European Union* (Leuven: Peeters 2004) 41–78.

⁴⁷ Zie Figuur 1 op pagina 45 en Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 242.

⁴⁸ Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland'.

⁴⁹ Shadid en Van Koningsveld, *Islam in Nederland en België*, 247–258.

schappelijke weerstand voelden de eerste scholen geen noodzaak hun identiteitsbeleid ter discussie te stellen of aan te passen. Tenslotte hadden de eerste bestuurders het onderwijs in hun land van herkomst als referentiekader en dat was vaak sterk beïnvloed door islam.⁵⁰ Al met al kan worden gezegd dat de maatschappelijke context in de jaren '80 ruimte gaf voor islamitische basisscholen met een sterk islamitisch identiteitsprofiel en dat islamitische schoolbesturen en ouders die ruimte ook namen.

2.1.3 Jaren '90: Multiculturele teleurstelling

In de jaren '90 veranderde de maatschappelijke en politieke visie op islam. Waar in de jaren '80 ruimte was voor integratie met behoud van eigen identiteit, werd diezelfde 'eigen identiteit' in de jaren '90 in toenemende mate als problematisch ervaren.⁵¹ De eigenheid van de Nederlandse identiteit werd benadrukt en afgezet tegen de identiteit van migranten die in toenemende mate als 'moslims' werden benaderd.⁵² De Rushdie affaire in 1989 en de Golfoorlog in 1991 versterkten de negatieve emoties over moslims. Er ontstond een paradoxale situatie waarin de samenleving loyaliteit van migranten aan de Nederlandse identiteit enerzijds presenteerde als de enige weg tot integratie, en gelijktijdig als onmogelijkheid bestempelde.⁵³ Enerzijds werd een 'natuurlijke band' verondersteld met het land van herkomst. Anderzijds werd diezelfde 'natuurlijke band' afgekeurd omdat het de loyaliteit aan de Nederlandse samenleving alleen maar in de weg zou staan. Deze ingewikkelde spanning bemoeilijkte de positie van (moslim)migranten.

Deze interactie tussen 'islam' en 'maatschappelijke context' werkte ook door in de identiteitsvorming van islamitische basisscholen. In de jaren '90

⁵⁰ Karagül, *Islamitisch godsdienstonderwijs op de openbare school in Nederland*; Driessen en Merry, 'Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?', 204; Driessen en Merry, 'Islamic schools in three western countries: policy and procedure', 416-417.

⁵¹ Entzinger en Dourelijn, *De lat steeds hoger*, 102.

⁵² Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 295.

⁵³ J W Duyvendak, *The politics of home* (Palgrave 2011) 101.

groeide het aantal islamitische scholen sterk. Hoewel het aantal islamitische basisscholen slechts 0,3% van het totale aantal basisscholen vormde, leidde het bestaan van deze scholen tot een politieke discussie.⁵⁴ Toenmalig VVD-leider Frits Bolkestein startte in de jaren '90 de discussie over de wenselijkheid van een 'islamitische zuil'. In een opiniestuk in de *Volkskrant* (1991) benoemde hij specifiek de onwenselijkheid van islamitische basisscholen in Nederland als voorbeeld van islamitische institutionalisering. Bolkestein stelde dat de integratie eronder lijdt wanneer iedereen onveranderd aan zijn culturele identiteit vasthoudt.⁵⁵ Hij zag het islamitisch basisonderwijs, dat in 1991 drie jaar bestond en 21 scholen telde, als voorbode van een gescheiden samenleving. De discussie die op zijn opiniestuk volgde kende voor- en tegenstanders maar alle partijen leken te waarderen dat Bolkestein een taboe had doorbroken.

In 1992 werd de gewijzigde Wet op het basisonderwijs (WBO) ingevoerd waarin vernieuwde rekenmodellen worden gehanteerd voor het vaststellen van het belangstellingspercentage bij nieuwe stichtingsinitiatieven. Vóór 1992 was het verzamelen van handtekeningen van ouders die hun kind op de nieuwe school wilden inschrijven voldoende (directe meting). Kwam het aantal handtekeningen boven de stichtingsnorm uit en was er binnen een straal van vijf kilometer geen school van dezelfde richting, dan was de behoefte aan de school volgens de wet voldoende onderbouwd. Na 1992 werd gekeken naar het 'deelname- en belangstellingspercentage' voor islamitische basisonderwijs in een 'vergelijkbare gemeente'. Om de 'belangstelling' voor een nieuw te stichten school aan te tonen moet een bestaande islamitische basisschool qua leerlingaantal goed functioneren in een gemeente die vergelijkbaar is op het gebied van bevolkingsaantal, geografische ligging, leerlingdichtheid en verwachte demografische samenstelling

⁵⁴ In 1991 telde Nederland 21 islamitische basisscholen. Het totale aantal basisscholen was 8390. Islamitische basisscholen hebben overigens sinds het oprichten van de eerste school nooit meer dan 0,8% van het totale aantal Nederlandse basisscholen gevormd.

⁵⁵ Frits Bolkestein, 'Integratie van minderheden moet met lef worden aangepakt', *de Volkskrant* (12 september 1991).

van de bevolking.⁵⁶ Gezien de korte historie en het relatief beperkte aantal islamitische basisscholen (0,3% van het totaal aantal basisscholen in 1992, 0,5% in 1999)⁵⁷, was er zelden een islamitische basisschool in een ‘vergelijkbare gemeente’ te vinden die als voorbeeld kon dienen.⁵⁸ De invoering van deze wet bemoeilijkte daarom het oprichten van nieuwe islamitische basisscholen zeer en daarmee stagneerde het aantal islamitische basisscholen tussen 1992 en 1998.⁵⁹

De politieke en maatschappelijke context in de jaren '90 zette het bestaan van islamitische basisscholen onder druk. Stichtingsinitiatieven stuitten eigenlijk altijd op lokale weerstand en bestaande islamitische basisscholen lagen onder een vergrootglas. In 1999 verscheen het inspectierapport *Islamitische basisscholen in Nederland*. Het rapport concludeerde dat de kwaliteit van het onderwijs op islamitische basisscholen gelijk of beter is dan van vergelijkbare scholen. Tegelijkertijd was het rapport echter kritisch over ‘het klimaat’ in de scholen omdat de zelfstandigheid van de leer-

⁵⁶ Vereniging Nederlandse Gemeenten, ‘Stichten van scholen in het primair en speciaal onderwijs’, <https://vng.nl/> (2009) <<https://vng.nl/onderwerpenindex/onderwijs/onderwijshuisvesting/stichten-van-scholen-in-het-primair-en-speciaal-onderwijs>> [geraadpleegd 22 april 2018].

⁵⁷ 1992: 27 van de 8300, 1999: 32 van de 7067.

⁵⁸ Aanvragen zijn regelmatig afgewezen bij het gebrek aan een “vergelijkbare gemeente”. Hieronder ter verduidelijking een kort fragment uit uitspraak 201402256/1/A2 waarin de school uiteindelijk niet mocht worden gesticht:

Aan het besluit van 13 februari 2014 heeft de staatssecretaris ten grondslag geleegd dat de verschillen tussen de gemeente Haarlemmermeer en de gemeente Amersfoort, onder meer wat leerlingdichtheid en samenstelling van de groep niet-westerse allochtonen betreft, dermate groot zijn, dat de gemeenteraad zich terecht op het standpunt heeft gesteld dat Amersfoort geen vergelijkbare gemeente is en het belangstellingspercentage van Amersfoort daarom niet kan worden gebruikt bij de berekening van de prognose. Derhalve kan niet worden vastgesteld dat binnen vijf jaar de stichtingsnorm zal worden gehaald en heeft de gemeenteraad het verzoek terecht afgewezen, aldus de staatssecretaris.

⁵⁹ Rasit Bal en İsmail Taşpınar, ‘De islam in de klas: vrijheid van onderwijs in de praktijk’, in: *Mensen, rechten en islam* (Amsterdam: Bulaag 1998).

lingen te weinig wordt gestimuleerd en een onvoldoende uitdagende leeromgeving biedt.⁶⁰

Niet alleen de politieke en maatschappelijke visie op islamitische scholen wijzigde, ook de opvoedingsidealen van ouders en daarmee de verwachtingen zij hadden van een islamitische basisschool. Verschillende, voornamelijk kwalitatieve, studies naar opvoedingsidealen van migrantenouders⁶¹ beschrijven een verandering van idealen tussen de eerste en latere generatie moslimouders.

De eerste generatie - waaruit de initiatiefnemers tot de eerste islamitische scholen opstonden - benadrukte in de opvoeding het belang van 'presteren in de maatschappij'. De opvoeding van deze generatie was vaak autoritair van aard en binnen de opvoeding vond weinig overleg plaats. Eerste generatie migrantenouders legden daarom in hun opvoeding het accent op morele ontwikkeling, conformiteit en trouw aan (religieuze) autoriteit.

Tweede generatie migranten⁶² onderscheidden zich van de eerste generatie vanwege hun jeugd in Nederland. De hard bevochten verworvenheden van de eerste generatie waren voor deze groep vanzelfsprekend.⁶³ Deze

⁶⁰ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische basisscholen in Nederland. Inspectierapport, nr. 1999-2*, 21.

⁶¹ Freek Bucx e.a., *Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen: een terugblik en verkenning* (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau 2015); Trees Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad', *Pedagogiek* (2010) 211-235; Anke van Keulen en Annemiek van Beurden, *Van alles wat meenemen: diversiteit in opvoedingsstijlen in Nederland* (Bussum: Coutinho 2010); Pels, Distelbrink en Postma, *Opvoeding in de migratiecontext*; Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*; Martijn de Koning, *Zoeken naar een "zuivere" islam* (2008); Lotty Eldering, *Cultuur en opvoeding: interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief* (Rotterdam: Lemniscaat 2006); Trees Pels, *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland* (1998).

⁶² Er is een uitgebreide wetenschappelijke discussie over het gebruik van de term 'tweede generatie migrant', want tot welk punt is het relevant om iemand tot 'migrant' of 'kind van een migrant' te bestempelen? Hier is ten behoeve van de leesbaarheid gekozen om die discussie buiten beschouwing te laten.

⁶³ Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 25.

generatie groeide op in het Nederlandse schoolstelsel en ontwikkelde vanuit die positie de wens volledig, als Nederlander, geaccepteerd te worden.⁶⁴ Mede door hun jeugd in Nederland groeide in de opvoedingsidealen voor eigen kinderen de aandacht voor meer individualistische opvoedingsdoelen als assertiviteit en autonomie. Zij gaven hun kinderen meer bewegingsvrijheid en voedden bovendien op in meer open communicatie dan de eerste generatie. Wel hielden ook latere generatie ouders met migratieachtergrond zich sterker dan Nederlandse ouders zonder migratieachtergrond vast aan opvoedingsdoelen als respect, goede manieren en het hanteren van duidelijke regels. Niet alleen de eerste generatie maar ook moslimouders uit latere generaties stonden en staan enigszins huiverig tegenover de invloed van de 'vrije' en 'losse' Nederlandse samenleving.⁶⁵ Omdat een zekere mondigheid en assertiviteit nodig lijkt voor succesvol functioneren in de Nederlandse maatschappij worden door migrantenouders in toenemende mate verschillende maatstaven gehanteerd voor het gedrag binnen en buiten het gezin.⁶⁶ De verwachtingen ten aanzien van een basisschool wijzigden in de jaren '90 mee met deze veranderde opvoedingsdoelen.

De toegenomen weerstand tegen islam in de Nederlandse samenleving en veranderde opvoedingsidealen van migrantenouders beïnvloedden de identiteit van islamitische basisscholen. De eerste islamitische scholen legden veelal het accent op islamitische uitingsvormen en verplichtten bijvoorbeeld al het vrouwelijk personeel een hoofddoek te dragen, ook als zij geen moslim waren. Parallel met de veranderde opvoedingsidealen verschoof op veel islamitische basisscholen het accent van islamitische uitingsvormen naar verinnerlijking van islamitische waarden. Als gevolg van die verandering is het dragen van de hoofddoek bijvoorbeeld tegenwoordig

⁶⁴ Berger, 'The Netherlands', 166-167, 180.

⁶⁵ Pels, 'Oratie: Opvoeden in de multi-etnische stad'.

⁶⁶ Buitelaar, *Van huis uit Marokkaans*, 139-174.

op veel islamitische basisscholen een vrije keuze (zie begin hoofdstuk 5 voor nadere toelichting).⁶⁷

2.1.4 Jaren '00: Verharding van het minderhedendebat

De islamitische scholen hebben eigenlijk alleen negatieve geluiden uit de politiek gekregen. Na Bolkestein in de jaren '90 volgden Pim Fortuyn, Ayaan Hirsi Ali en Geert Wilders als bekende politieke critici van islamitisch onderwijs. De voornaamste kritiek van deze politici was dat islamitisch onderwijs integratie zou belemmeren, segregatie zou bevorderen en daarmee zou bijdragen aan onverdraagzaamheid. De politici benadrukten de vermeende onverenigbaarheid van islamitische en Westerse waarden. De aanslagen van 11 september 2001 in New York en Washington, de moord op Pim Fortuyn in 2002⁶⁸ de aanslagen in Madrid (2003) en Londen (2005) en de moord op Theo van Gogh in 2004⁶⁹ versterkten de groeiende politieke en maatschappelijke weerstand tegen moslims en vergrootten de maatschappelijke roep om assimilatie van migranten.⁷⁰

In 2002 verschenen twee rapporten over islamitisch onderwijs, een van de toenmalige Binnenlandse Veiligheidsdienst (BVD) en een van de onderwijsinspectie. De strekking van beide rapporten was dat islamitisch basisonderwijs over het algemeen geen belemmering vormt voor de Nederlandse democratie. Beide rapporten plaatsten echter wél kritische kanttekenin-

⁶⁷ Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 103–105; Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', 91.

⁶⁸ Hoewel Pim Fortuyn werd vermoord door een milieuactivist, wordt het wegvalen van zijn islam-kritische stem in de politiek vaak als keerpunt in het politieke en maatschappelijke debat over moslims genoemd.

⁶⁹ Theo van Gogh werd vermoord door een islamitische jongen met Marokkaanse ouders. Het feit dat hij in Nederland opgroeide leidde in versterkte mate tot vragen over integratie en loyaliteit van nieuwe moslims.

⁷⁰ Hans Vermeulen en Rinus Penninx, *Immigrant integration: the Dutch case* (2000) 96; Nationaal Archief, *Een samenleving in beweging. Nederland tussen 1976 en 2005 in 200 trends en 100 hotspots* (Den Haag: Nationaal Archief 2016) 989–990.

gen bij een kleine minderheid van de scholen.⁷¹ Ondanks de gematigd positieve strekking van de rapporten bleef het politieke en maatschappelijke wantrouwen richting islamitisch onderwijs in stand.⁷²

Ook aanvullend onderzoek van de Inspectie voor het Onderwijs uit 2003 constateerde dat op islamitische basisscholen niet wordt aangezet tot intolerantie of haat. Het rapport stelde dat het onderwijs op islamitische basisscholen niet verschilt van vergelijkbare scholen. Wel werd een kritische kanttekening geplaatst bij het islamitische basisscholen: de pedagogisch-didactische kwaliteit van de godsdienstlessen liet te wensen over en islamitische scholen waren bestuurlijk kwetsbaar.⁷³

Vijf jaar later, in 2008, verscheen opnieuw een rapport van de Inspectie van het Onderwijs, ditmaal specifiek gewijd aan de bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs. Het oordeel was matig negatief: de inspectie oordeelde dat de bestuurlijke kwaliteit van islamitische basisscholen relatief vaak achter bleef bij die van andere Nederlandse basisscholen. Verbetering was volgens het onderzoek noodzakelijk om een stabiele bestuurlijke omgeving te kunnen scheppen.⁷⁴

Hoewel alle onderzoeksrapporten van de Onderwijsinspectie concludeerden dat islamitisch onderwijs in de regel geen belemmering vormt voor integratie, leken die conclusies in de politiek niet te worden gehoord. Daar werden de kritische kanttekeningen uitvergroot en de hoofdlijnen van de onderzoeken genegeerd.⁷⁵ De boodschap die het publieke debat sinds de jaren 2000 verkondigde, is dat islam integratie in de Westerse samenleving belemmert. In dat licht werden islamitische basisscholen be-
zien.

⁷¹ Veiligheidsdienst, *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs*, 25–26; Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen en sociale cohesie*, 42–44.

⁷² W. A. Meijer, *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs* (Bulaaq 2006) 31.

⁷³ Inspectie van het Onderwijs, *Islamitische scholen nader onderzocht*, 2.

⁷⁴ Inspectie van het Onderwijs, *Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs* (2008) 58.

⁷⁵ Meijer, *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*, 31–32.

Islamitische basisscholen ontwikkelden zich in de jaren 2000 zowel in aantal als in bestuurlijke organisatievorm. Islamitische basisscholen ontstonden vaak uit lokale initiatieven waardoor er veel bestuurlijke ‘éénpit-ters’ waren.⁷⁶ Al sinds de jaren ’80 vindt in het primair onderwijs in het algemeen bestuurlijke schaalvergroting plaats – schoolbesturen gaan via fusieprocessen op in grotere eenheden met een meer professioneel bestuur.⁷⁷ Diezelfde trend vindt men in het islamitisch basisonderwijs, waar éénpit-ters gingen samenwerken of zich aansloten bij bestaande stichtingen. Daarnaast nam de Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO) mede door de kritiek over bestuurlijke kwetsbaarheid in overheidsrapporten het initiatief tot het verbeteren van het bestuurlijk functioneren van het islamitisch onderwijs.⁷⁸

Figuur 1 hieronder toont de groei van het aantal islamitische basisscholen in Nederland.⁷⁹ De grafiek laat duidelijk zien dat het aantal islamitische basisscholen in de periode van 1988-1993 snel steeg en daarna stabiliseerde. De invoering van de gewijzigde Wet op het basisonderwijs (WBO) in 1992 waarover in de vorige paragraaf werd geschreven, is zichtbaar een belangrijk keerpunt geweest in de ontwikkeling van het islamitisch basisonderwijs. In de jaren daarna zijn maar weinig nieuwe scholen van de grond gekomen. De grafiek laat zien dat tussen 2002 en 2007 ieder jaar

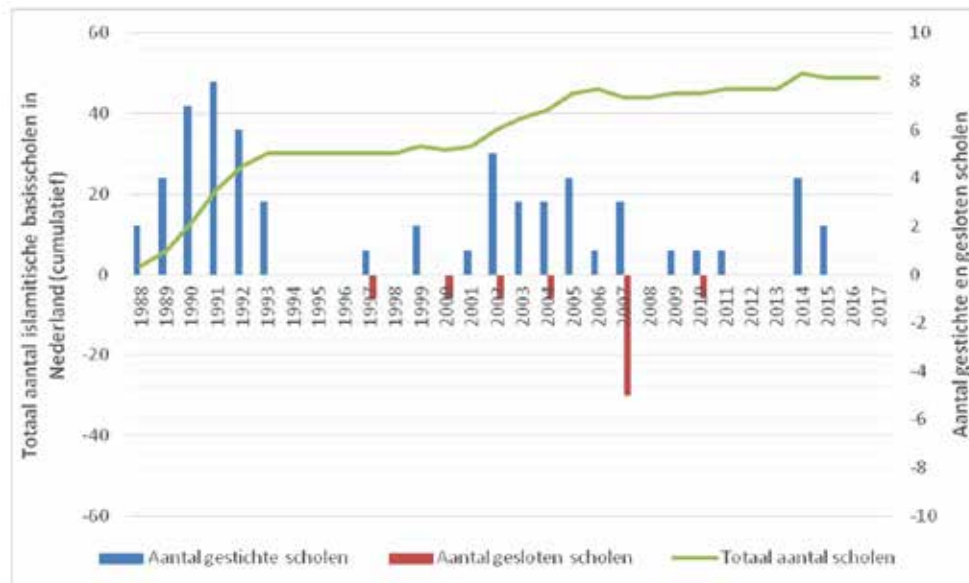
⁷⁶ Besturen die één school aansturen.

⁷⁷ F de Vijlder en G de Jager, ‘Meervoudige publieke verantwoording in het onderwijs’, in: *Publieke verantwoording: regimes van inzicht en rekenschap bij de uitvoering van publieke taken* (Amsterdam: Boom 2005) 185–214.

⁷⁸ Het verbetertraject ‘Kwaliteit Islamitisch Onderwijs (KIO)’ is uitgevoerd tussen 2009 en 2012. 14 van de 16 islamitische schoolbesturen namen deel aan het traject en 34 van de 39 destijds bestaande islamitische basisscholen. (Zie voor een verslag van het traject: Boudewijn van Velzen en Frans de Vijlder, *Een verleden heb je, de toekomst moet je maken! Eindverslag van het project “Kwaliteit Islamitisch Onderwijs” (KIO)* (Amersfoort: ISBO 2012).)

⁷⁹ De basis voor de grafiek wordt gevormd door gegevens verstrekt door Majid El Khayami van de ISBO (2013). Zijn cijfers zijn aangevuld en gecorrigeerd op basis van gegevens van de inspectie en websites van islamitische basisscholen.

nieuwe scholen zijn gesticht en dat het aantal daarna opnieuw stabiliseerde. Wellicht heeft ook het stopzetten van de bekostiging van onderwijs in allochtone levende talen (OALT) in 2004 het animo voor islamitisch onderwijs enigszins bevorderd.



Figuur 1: Ontwikkeling van het aantal islamitische basisscholen in Nederland

In 2006 werd opnieuw een nieuwe gewichtenregeling ingevoerd, ditmaal om segregatie in het onderwijs tegen te gaan. Scholen krijgen sinds 2006 extra financiële middelen voor kinderen van laagopgeleide ouders.⁸⁰ De nieuwe regeling bepaalt dat scholen extra subsidie ontvangen voor maximaal 80 procent ‘achterstandsleerlingen’.⁸¹ Volgens onderwijsjurist Zoon-

⁸⁰ Adrie Claassen en Lia Mulder, *Een afgewogen weging? De effecten van de gewijzigde gewichtenregeling in het basisonderwijs*. (ITS Radboud Universiteit Nijmegen 2011) 3–4.

⁸¹ Het begrip “achterstandsleerling” is gedefinieerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vóór 2007-2008 werden extra middelen toegewezen op basis van de achtergrond van leerlingen (allochtone-, schippers-, woonwagen- en zigeunkinderen en kinderen behorend tot een culturele minderheid). Na 2007-2008 worden extra middelen toegewezen op basis van het opleidingsniveau

tjens is deze maatregel in principe neutraal maar in uitwerking discriminerend: de maatregel heeft namelijk alleen gevolgen voor nieuw op te richten scholen en de groei zit nu juist bij islamitische en hindoe scholen.⁸² Het effect van de maatregel is zichtbaar in de grafiek; vanaf 2007 stagneerde de groei van het aantal islamitische basisscholen weer.

Vanaf 2014 is echter weer een duidelijke toename van het aantal islamitische scholen te zien. De verklaring voor die groei ligt voornamelijk in het gegeven dat islamitisch onderwijs in 2014 inmiddels meer dan vijftientig jaar bestond. De Wet op het Primair Onderwijs (WPO) bepaalt dat voor het stichten van een nieuwe basisschool met een haalbaarheidsstudie moet worden aangetoond dat de school binnen vijf jaar én gedurende vijftien jaar voldoende leerlingen heeft.⁸³ De leerlingprognose kan worden gebaseerd op het belangstellingspercentage in een gemeente met vergelijkbare condities. Naar mate het islamitisch onderwijs langer bestaat wordt het simpelweg eenvoudiger om een 'vergelijkbare gemeente met succesvolle islamitische basisschool te vinden die kan worden gebruikt in de stichtingsaanvraag.⁸⁴

De rode kolommen in Figuur 1 op pagina 45 weerspiegelen het aantal scholen dat is gesloten. Het betreft meestal scholen met bestuurlijke problemen of scholen die de stichtingsnorm niet haalden.⁸⁵ Het aantal scholen

van de ouders. De maatregel is opgenomen in artikel 27, derde lid, Besluit bekostiging WPO.

⁸² Mark Duursma, 'Plan kabinet pakt discriminerend uit', *NRC* (22 juni 2004) 2.

⁸³ De stichtings- en opheffingsnorm is afhankelijk van het aantal leerlingen per vierkante kilometer en wordt iedere vijf jaar aangepast. De stichtingsnorm kent een minimum van 200 leerlingen.

⁸⁴ Vereniging Nederlandse Gemeenten, 'Stichten van scholen in het primair en speciaal onderwijs'. Dit wordt onderschreven door İsmail Taşpınar, Voorzitter van het College van Bestuur van SIMON-scholen in een gesprek op 1-3-2016 bij een conferentie over de inperking van artikel 23 en in gesprek met een onderwijsjurist in dienst van de ISBO op 10-01-2018.

⁸⁵ In 2007 sloten 3 scholen van stichting SIBA vanwege financiële problemen en een gebrek aan onderwijskwaliteit. In 2010 sloten 3 scholen van SION om vergelijkbare redenen. Van de overige gesloten scholen is in twee gevallen bekend dat

dat vanwege een tekort aan leerlingen daadwerkelijk verdwijnt, is relatief klein. De scholen kunnen vaak blijven bestaan door op papier als ‘nevenvestiging’ van een grotere islamitische basisschool in de buurt te functioneren.⁸⁶

De groeiende weerstand tegen islam in de samenleving, de invloed van kritische rapporten, de wens vanuit de scholen om voor vol te worden aanzien, de bestuurlijke wijzigingen en de groei van het aantal scholen hebben allen bijgedragen aan de ontwikkeling van de identiteit van islamitische basisscholen. Maar dat is niet de enige reden. In de volgende paragraaf wordt de invloed van de diversiteit onder moslims in Nederland in dat proces toegelicht.

2.2 Verscheidenheid onder moslims in Nederland

De identiteit van een islamitische basisschool is niet statisch maar wordt continu opnieuw vormgegeven in de interactie tussen ‘islam’ en ‘maatschappelijke context’. Hiervoor is uiteengezet hoe de maatschappelijke context in het verleden leidde tot de oprichting van de eerste islamitische basisscholen en vervolgens de identiteit op de scholen beïnvloedde. Deze paragraaf voegt de component ‘islam’ en specifiek de diversiteit van het begrip ‘islam’ toe aan het krachtenveld rondom islamitische basisscholen. Deze termen worden toegelicht in hoofdstuk 4, hier volstaat het te vermelden

de stichtingsnorm niet is gehaald, is één keer de oprichting van een school succesvol aangevochten door een concurrerend bestuur. Voor de overige opheffingen zijn geen redenen publiekelijk bekend gemaakt.

⁸⁶ In 2017 waren er vier scholen die als nevenvestiging van een andere, grotere school, functioneerden: basisschool Al Ikhlaas in Haarlem en Al Islam in Harderwijk deelden het registratienummer met basisschool El Kadi ia in Amsterdam. En op eenzelfde wijze bestonden basisschool Al Hambra in Utrecht en basisschool Al Ayoub in Hilversum als nevenvestigingen van Al Iman in Almere. De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) telt een hoofdvestiging en nevenvestigingen als één school. Gezien de geografische afstand tussen deze scholen is het echter aannemelijk dat zij een andere doelgroep trekken. (Paul Bisschop en Mark Imandt, *De (on)mogelijkheden voor nieuwe scholen in Nederland* (SEO 2015) 26.) Daarom worden de scholen in dit onderzoek als zes onafhankelijke scholen geteld.

den dat het gegeven dat iemand zich tot islam rekent, weinig inzicht geeft in de betekenis die islam in zijn dagelijks leven heeft.⁸⁷ Islam kent veel verschillende en elkaar soms tegensprekende verschijningsvormen. Nederlandse moslims verschillen in de geloofsleer die zij aanhangen, de islamitische stroming en wetschool die zij aanhangen, etnische herkomst én in de mate waarin zij islam praktiseren. De diversiteit onder moslims in Nederland is groot.

Die diversiteit is fundamenteel voor de manier waarop de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven. Hoewel de meeste scholen zijn gesticht uit lokale initiatieven waarbij moslims met eenzelfde achtergrond samenwerkten, staat op de huidige islamitische basisscholen –zoals blijkt uit de beschrijving van de meewerkende scholen in deel B – een zeer diverse moslimgemeenschap ingeschreven. Dat maakt dat er regelmatig interne discussies plaatsvinden over de te volgen koers.⁸⁸

De eerste discussie over de te volgen richting ontstond al in het stichtingsproces van de eerste islamitische basisschool in Nederland. Mehmet Akbulut, initiatiefnemer van basisschool Al Ghazali in Rotterdam, vertelde dat de bestuursleden het plan hadden een katholiek schoolwerkplan als basis te nemen en daarin de naam ‘Jezus’ te vervangen door ‘Mohammed’. De praktijk bleek meer voeten in aarde te hebben; bestuurders en ouders verschilden sterk van mening over de invulling van het onderwijs. De wens van Akbulut was een school te stichten die aansloot bij de thuissituatie van de kinderen, maar in gesprekken bleek al snel dat ook de thuissituaties in de praktijk sterk uiteenliepen.⁸⁹

In de interviews die voor dit onderzoek werden gevoerd kwamen diverse kwesties die in deze richtingsdiscussies speelden, duidelijk naar voren. In hoofdstuk 5 wordt dit uitgebreid besproken, maar twee voorbeelden

⁸⁷ Mieke Maliepaard en Mérove Gijsberts, *Moslim in Nederland 2012* (Sociaal en Cultureel Planbureau 2012) 44–45.

⁸⁸ Budak, ‘Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland’.

⁸⁹ Bahaeddin Budak, ‘Richting, stichting en inrichting van de eerste islamitische basisschool. Een proces van af- en toe-stemmen’, in: *Afen toe stemmen* (Amsterdam: Gopher 2014) 37–45.

worden hier vermeld ter illustratie. Het eerste voorbeeld is de viering van de geboortedag van de Profeet (*mawlid an-Nabi* in het Arabisch, *mevlid kandili* in het Turks). De geboortedag van de Profeet Mohammed wordt in bepaalde islamitische stromingen feestelijk herdacht en in andere niet. Sterker nog, volgens bepaalde stromingen binnen islam is het verboden om de geboortedag van de Profeet te vieren. Op islamitische basisscholen vind je zowel ouders en leerkrachten die *mawlid* zien als een feestdag, als ouders en leerkrachten die horen tot de groep moslims die het vieren van *mawlid* afkeuren.⁹⁰ In sommige gevallen wordt door het bestuur een principebesluit genomen, maar ook dan kan een verandering in leerlingenpopulatie op termijn de kwestie opnieuw doen opblazen. De vraag of *mawlid* gevierd mag worden is daarmee op veel scholen een terugkerend punt van discussie. In paragraaf 5.1.1 wordt met praktijkvoorbeelden toegelicht hoe scholen in de praktijk zijn omgegaan met de diversiteit onder moslims rond deze kwestie.

Het tweede voorbeeld betreft het verplichten van de hoofddoek. Ook over de verplichting tot het dragen van de hoofddoek bestaan veel meningsverschillen tussen islamitische stromingen.⁹¹ De Koranverzen die betrekking hebben op kledingvoorschriften voor de vrouw⁹² leiden tot interpretatieverschillen die ook op islamitische basisscholen voor meningsverschillen zorgen.⁹³ Alle islamitische basisscholen die in het kader van dit onderzoek werden bezocht kennen een kledingcode voor het personeel en vaak ook voor de kinderen. De mate waarin de kledingcode het dragen van een hoofddoek verplicht, verschilt van school tot school. Op een enkele school worden alle vrouwelijke leerkrachten, ook niet-moslims, én alle meisjes vanaf de kleuterklassen verplicht tot het dragen van een hoofd-

⁹⁰ Aviva Schussman, 'The legitimacy and nature of Mawlid al-Nabi. Analysis of a fatwa', *Islamic law and society* 5 (1998) 214–234.

⁹¹ Heather Marie Akou, 'Interpreting islam through the internet: making sense of hijab', *Contemporary Islam* (2010) 331–346.

⁹² Koran 23:41, 24:60 en 33:59

⁹³ Driessen en Bezemer, *Islamitisch basisonderwijs. Schipperen tussen identiteit en kwaliteit*, 103–105; Budak, 'Vijfentwintig jaar islamitisch basisonderwijs in Nederland', 91.

doek. Op de meeste scholen was een dergelijke eis in het verleden van kracht, maar wordt op dit moment alleen islamitisch vrouwelijk personeel verplicht de hoofddoek te dragen. Op een enkele school wordt het dragen van de hoofddoek wel aangemoedigd maar aan niemand verplicht.

De voorbeelden van meningsverschillen over het vieren van *mawlid* en het verplichten van de hoofddoek zijn hier slechts aangehaald om nogmaals benadrukken dat de identiteit van islamitische basisscholen geen statisch gegeven is. De bespreking van deze en andere praktijkvoorbeelden in hoofdstuk 5 en 6 geeft inzicht in het krachtenveld waarbinnen de identiteit van islamitische basisscholen wordt vormgegeven.

de beşinci sınıf



25 Profeten in de Koran

Zoelkifl
Zoelkifl was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Zoelkifl werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

Dawoed
Dawoed was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Dawoed werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

Soelaiman
Soelaiman was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Soelaiman werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

Ilyas
Ilyas was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Ilyas werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

Elyasa
Elyasa was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Elyasa werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

Ishaad
Ishaad was een van de grootste profeten die ooit leefde. Hij werd gestuurd naar de volk van de berg Taurus, die zich niet wilden bekeren tot de islam. Ishaad werd uiteindelijk begraven in de berg Taurus.

