

ARTIKEL

Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs

Kamel Essabane, Hannah J. Visser en Janneke Stegeman*

Abstract

This article proposes a power-sensitive approach to religious diversity in Dutch education, where two approaches seem to prevail: exclusive and inclusive neutrality. Both approaches implicitly uphold Christian dominance and privilege, even in a post-Christian context. This is illustrated by schools enforcing a prayer ban on pupils and staff while allowing forms of prayer that resemble (liberal Protestant) Christian prayers. A brief historical analysis shows how this (post-)Christian norm developed and persists today in the Netherlands. This article explores an alternative, critical and power-sensitive approach that strives for genuine equality and interfaith solidarity, while addressing structural inequalities. By exploring the intersections between critical pedagogy, religious/worldviews education, and citizenship education, the article proposes a more inclusive framework than inclusive neutrality: a transformative or critical inclusivity that is power-sensitive and justice-oriented.

Keywords: power-sensitive approach, interfaith diversity, education, prayer ban, interfaith dialogue, critical pedagogy, transformative citizenship, citizenship education, neutrality, Christian privilege

* **Kamel Essabane** is promovendus aan de Radboud Universiteit, Faculteit van Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen, en docent aan de International University of Applied Sciences Amsterdam. Zijn onderzoek gaat over islamitisch godsdienstonderwijs en burgerschapsvorming op basisscholen in Nederland. **Hannah J. Visser** werkt als postdoc onderzoeker bij Tilburg School of Catholic Theology, Tilburg University, en bij het Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op het snijvlak van zingeving, (religieuze) diversiteit en dialoog in het onderwijs. **Janneke Stegeman** is docent aan de School voor Religie & Theologie, Vrije Universiteit Amsterdam, zelfstandig onderzoeker op het gebied van protestantisme en kolonialisme, en coauteur van het boek *Uitverkoren. Hoe Nederland aan zijn zelfbeeld komt* (2025).

*Heb jij degene gezien die verbiedt,
een dienaar wanneer die bidt?
Meen je dat zo iemand op de juiste weg is?*
(Koran 96: 9-11)

1 Inleiding

Scholen in Nederland – zowel openbare als bijzondere – hebben de wettelijke opdracht om leerlingen ‘respect voor en kennis van’ levensbeschouwelijke en ook andere vormen van diversiteit bij te brengen, als onderdeel van de burgerschapsopdracht die sinds 2006 in de wet is vastgelegd (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020; art. 8, lid 3, onderdeel a, WPO). Hoewel scholen ruimte hebben om deze opdracht naar eigen inzicht vorm te geven, blijkt in de praktijk dat zij vaak worstelen met de invulling van de burgerschapsopdracht (Inspectie van het Onderwijs 2025). Uit casussen die we hieronder bespreken blijkt dat scholen specifiek worstelen met levensbeschouwelijke diversiteit. Sommige scholen laten handelingsverlegenheid zien in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit, andere hanteren juist restrictief beleid.

Een voorbeeld van zulk restrictief beleid is een verbod op bidden dat sommige scholen inzetten. Uit recente mediaberichten blijkt dat op meer dan 180 middelbare scholen en mbo-instellingen leerlingen en docenten niet mogen bidden. In sommige gevallen werden leerlingen volgens de berichtgeving zelfs gestraft voor het uitvoeren van hun gebed binnen de school (Van Hest 2025; Van Spronsen en Van Hulzen 2025; Subaşı 2024).

Opvallend is dat zo’n gebedsverbod vaak wordt gelegitimeerd met een beroep op ‘neutraliteit’: toestaan van zichtbare religieuze uitingen, zoals bidden, zou de indruk wekken dat één levensbeschouwing overheerst. Daarmee zou het neutrale karakter van de school onder druk komen te staan. Dit beroep op ‘neutraliteit’ roept echter vragen op. Wat verstaat men onder ‘neutraliteit’? Wat betekent het om respect voor levensbeschouwelijke diversiteit te onderwijzen als onderdeel van de verplichte burgerschapsopdracht, wanneer religieuze uitingen tegelijkertijd worden ontmoedigd of zelfs verboden? In dit artikel onderzoeken we hoe een beroep op neutraliteit in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit op scholen bestaande machtsstructuren kan verhullen en reproduceren. We pleiten voor een machtssensitieve pedagogiek als noodzakelijk alternatief.

We onderzoeken in paragraaf 2 enkele casussen rondom gebedsverboden en laten zien hoe impliciete normativiteit en machtsverhoudingen daarin een rol (kunnen)

spelen. Daarbij wijken we af van meer gebruikelijke benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit waarin de vraag naar onderliggende normativiteit en machtsverhoudingen vaak onderbelicht blijft (Edwards 2018). In paragraaf 3 bespreken we hoe het begrip 'neutraliteit' in deze casussen functioneert. Vervolgens verkennen we in paragraaf 4 vanuit een kritisch-historisch perspectief de rol van protestants-christelijke normativiteit in de benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland (Pieterse en Stegeman 2025). We laten zien hoe (post-)christelijke normativiteit samenhangt met ideeën over witheid en 'Nederlanderschap'. We laten ook zien hoe deze normativiteit binnen een geseculariseerde samenleving doorwerkt in opvattingen over religie als privézaak en burgerschap (Asad 2003; Mahmood 2009). In paragraaf 5 doen we een aanzet tot een alternatieve benadering waarin we machts-sensitiviteit, levensbeschouwing, pedagogiek en burgerschap met elkaar verbinden. We sluiten aan bij pedagogische tradities zoals Paulo Freire's kritische pedagogiek (1970) en pleiten voor een benadering van levensbeschouwelijke diversiteit waarbij scholen niet alleen bijdragen aan levensbeschouwelijke kennis en wederzijds begrip, maar ook aan bewustwording van machtsverhoudingen en solidariteit. In paragraaf 6 sluiten we af met een reflectie op hoe onze benadering zich verhoudt tot activisme in de klas.

2 Het gebedsverbod op Nederlandse scholen

In deze paragraaf analyseren wij enkele casussen rond gebedsverboden op Nederlandse scholen om te concretiseren hoe macht en normativiteit een rol spelen bij de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit in het Nederlandse onderwijs. Het gebedsverbod dat sommige Nederlandse scholen hanteren is, voor zover wij weten, nog niet systematisch wetenschappelijk onderzocht. Daarom baseren wij onze analyse in dit artikel primair op berichtgeving uit de media. De discussie over bidden op scholen is niet nieuw: al in 2000 stapten twee islamitische leerlingen naar Stichting Meldpunt Discriminatie omdat hun openbare school weigerde een klaslokaal voor gebed beschikbaar te stellen. De Commissie Gelijke Behandeling (inmiddels het College voor de Rechten van de Mens) oordeelde destijds dat de school niet wettelijk verplicht kon worden een klaslokaal beschikbaar te stellen, maar leerlingen ook niet mag verbieden te bidden op school.

Recent kwam deze discussie opnieuw onder de aandacht nadat Muslim Rights Watch Nederland en Moslim Empowerment Tilburg via sociale media het bericht verspreidden dat een leerling op een Tilburgse school werd gedwongen om te stoppen met bidden (Van Hest 2025). Ook op een mbo-school in Rotterdam kwamen berichten naar buiten over medewerkers die hun gebed niet mochten uitvoeren (Subaşı 2024). Naar aanleiding van de berichten uit Tilburg hield NOS Stories een

brede enquête onder scholieren via Instagram en TikTok. Zo'n 1300 middelbare scholieren reageerden op de vragenlijst. 375 scholieren van ruim 180 middelbare scholen meldden dat zij niet mochten bidden op school en soms zelfs werden gestraft als ze dat toch deden. 60 procent van de scholen waarop dit gemeld werd, zijn openbare scholen (Van Spronsen en Van Hulzen 2025).¹

Het gebedsverbod werd in de berichtgeving gemotiveerd en onderbouwd met verschillende argumenten. Het bestuur van een openbare mbo-school in Rotterdam verzocht directeuren om biddende werknemers aan te spreken en geen gebedsruimte beschikbaar te stellen, en gebruikte het argument dat de school 'op dit moment een neutrale plek [wil] zijn, voor alles en iedereen' (Subaşı 2024). Verder lichtte de directeur van de mbo-school toe dat het 'niet zo [is] dat moslims absoluut niet zouden kunnen bidden. In het islamitische geloof zijn er verschillende manieren om dat te doen. Dat is niet alleen met het gebedskleed uitrollen en noem maar op. Dat kan ook op de wijze van het christelijke geloof, alleen dan met een ander handgebaar. Daar verdiepen we ons echt wel in' (Subaşı 2024).² Op een katholieke school in Tilburg zei de directeur: 'Wij hebben niet de ruimte om bidden te faciliteren. Dat willen we ook niet want dat is niet onze opdracht. Wij zijn een school en daar wordt geleerd. (...) Religie is een privéaangelegenheid' (Van Hest 2025). Deze directeur gebruikte het neutraliteitsargument niet expliciet, maar verwees impliciet naar neutraliteit door te stellen dat religie binnen de privésfeer thuishoort, en dus niet op school. Tegelijk gaf de directeur aan dat er binnen de school wel ruimte is voor gebedspraktijken die minder lichamelijk zijn: het staat volgens hem 'iedere leerling vrij om de ogen te sluiten en aan God te denken'. In de berichtgeving gaat het in de meeste gevallen over het islamitisch gebed, maar volgens de enquête van NOS Stories gaven ook enkele christelijke leerlingen aan last te ervaren omdat bidden niet mag en behoefte te hebben aan een aparte ruimte om te bidden.

Deze casussen raken aan de kern van het Nederlandse onderwijssysteem, waarin zowel openbare als bijzondere scholen – elk met hun eigen grondslag – binnen wettelijke kaders (met name grondwetsartikel 23) vorm mogen geven aan onderwijs, inclusief de omgang met religieuze expressie. Zowel openbare als bijzondere scholen vallen onder de eerdergenoemde burgerschapsopdracht, die onder andere inhoudt dat alle leerlingen kennis en respect voor levensbeschouwelijke diversiteit moeten ontwikkelen. Openbare scholen zijn daarbij wettelijk verplicht een open karakter te bewaren, dat wil zeggen dat ze niet verbonden zijn aan een specifieke levensbeschouwing (Boender en Franken 2022, 179). Veel openbare scholen omschrijven hun identiteit als 'actief-pluralistisch', wat wil zeggen dat zij zich eraan committeren actief en bewust aandacht te schenken aan de diversiteit in de samenleving, inclusief de levensbeschouwelijke diversiteit (VOS/ABB en Vereniging Openbaar Onderwijs

2019, 12). De wet schrijft actieve pluriformiteit niet expliciet voor, maar de bestaande kaders kunnen wel zo worden geïnterpreteerd, bijvoorbeeld via de Grondwet (art. 23), de Wet op het primair/voortgezet onderwijs en de burgerschapsopdracht. Daarin staat dat openbaar onderwijs zo wordt 'gegeven dat ieders godsdienst of levensovertuiging wordt geëerbiedigd' (art. 2.3, WVO 2020; art. 46, WPO) en dat leerlingen dienen te leren om respectvol om te gaan met levensbeschouwelijke diversiteit (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020; art. 8, lid 3, onderdeel a, WPO). Tegelijk staat de wet ook een minimalistische invulling toe, waarbij scholen zich beperken tot het formeel eerbiedigen van ieders levensovertuiging, zonder dit actief pedagogisch of levensbeschouwelijk vorm te geven. Openbare scholen in het voortgezet onderwijs zijn niet verplicht om levensbeschouwing als apart vak aan te bieden. Wel zijn zij wettelijk verplicht (evenals bijzondere scholen) aandacht te besteden aan religie, levensbeschouwing en maatschappelijke waarden, maar dit is doorgaans geïntegreerd binnen vakken als geschiedenis, maatschappijleer of in mentorlessen. Sinds 1985 is kennis over geestelijke stromingen een verplicht onderdeel van het primair onderwijs, vastgelegd in de kerndoelen (zie kerndoel 38, Besluit vernieuwde kerndoelen WPO³). Op openbare basisscholen hebben ouders bovendien het wettelijke recht om vormingsonderwijs aan te vragen binnen een specifieke levensbeschouwelijke traditie. Zij kunnen kiezen uit boeddhistisch, hindoeïstisch, humanistisch, islamitisch, joods, katholiek of protestants vormingsonderwijs, dat wordt aangeboden binnen de reguliere schooltijd (Bakker en Ter Avest 2014, 413). Op circa 54 procent van de openbare scholen wordt in de praktijk dit vormingsonderwijs gegeven (Oostdijk 2022, 85).

Bijzondere scholen met een levensbeschouwelijke grondslag (zoals protestantse, katholieke, joodse, islamitische en hindoeïstische scholen) kunnen de verplichte burgerschapsopdracht combineren met de bijzondere identiteit van hun school door één levensbeschouwing centraal te stellen en ook aandacht te besteden aan andere levensbeschouwingen. Op dit moment bezoekt meer dan 70 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een bijzondere school (Centraal Bureau voor de Statistiek 2025). Deze scholen zijn zelden homogeen; slechts een klein deel van de scholen laat uitsluitend leerlingen of docenten toe die binnen de eigen denominatie passen (Wardekker en Miedema 2001, 43; Bertram-Troost et al. 2015, 216). De meeste bijzondere scholen zijn in naam katholiek of protestants-christelijk maar functioneren – met name in stedelijke gebieden – in een context van toenemende diversiteit, secularisering en globalisering. In de praktijk zijn deze scholen wat betreft leerlingenpopulatie, personeel en uitstraling nauwelijks te onderscheiden van openbare scholen (Elsenaar 2022, 252).

In de berichtgeving over het gebedsverbod wordt vaak geen onderscheid gemaakt tussen openbare of bijzondere scholen met levensbeschouwelijke grondslag, maar juridisch is er wel een verschil. In reactie op deze berichtgeving stelde het College voor de Rechten van de Mens met een verwijzing naar de eerdere genoemde zaak dat openbare scholen gebed niet hoeven te faciliteren, maar het ook niet expliciet mogen verbieden. Bijzondere scholen mogen wel regels stellen rond religieuze gebruiken, maar mogen niet zomaar bepaalde uitingen verbieden, tenzij zij kunnen aantonen dat die in strijd zijn met de religieuze waarden van de school (Van Spronsen en Van Hulzen 2025).

3 Neutraliteit in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit

De eerdergenoemde casussen laten zien dat, hoewel ‘neutraliteit’ geen wettelijk verankerde term is en meestal ook niet voorkomt in visiestukken van het openbaar of bijzonder onderwijs, scholen met een gebedsverbod er soms expliciet naar verwijzen of dit impliciet doen door religie als privézaak te presenteren (en dus niet passend binnen de school). ‘Neutraliteit’ in het onderwijsbeleid kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Van der Burg (2011) maakt een onderscheid tussen *exclusieve* en *inclusieve* neutraliteit. Exclusieve neutraliteit wil zeggen dat scholen ernaar streven om zichtbare religieuze praktijken uit de schoolcontext te weren. Een voorbeeld van exclusieve neutraliteit is het Franse model van *laïcité*, waarin kerk en staat strikt gescheiden zijn en levensbeschouwelijke uitingen op staatsscholen verboden zijn. Deze benadering staat op gespannen voet met de eerdergenoemde Nederlandse onderwijswetgeving die (openbare) scholen verplicht levensbeschouwelijke diversiteit te respecteren. Binnen de Nederlandse onderwijsliteratuur bestaat ook de relatieve consensus dat elke vorm van onderwijs, zowel openbaar als bijzonder, subjectief en gekleurd is en dat *exclusieve* neutraliteit niet wenselijk of mogelijk is (cf. Ter Avest en Bakker 2020, 66). Toch tonen de casussen van de gebedsverboden dat die scholen regelmatig een exclusieve invulling van neutraliteit hanteren, ondanks de wetgeving en de consensus in de literatuur.

De casussen laten ook zien waarom exclusieve neutraliteit onmogelijk is. Onder het mom van neutraliteit wordt hier een norm centraal gesteld die voortkomt uit een lange christelijke geschiedenis (Swamy 2016, 1). Praktijken die onopvallend en individueel zijn – en, zoals we later zullen zien, passen binnen het protestants-christelijk en seculier referentiekader – worden vaak wél toegestaan en als neutraal gezien, terwijl rituelen die collectief en fysiek zichtbaar zijn eerder als ‘problematisch’ of ‘onacceptabel’ worden bestempeld (Moyaert 2023, 4). Tegelijkertijd worden juist collectieve praktijken zoals het vieren van feestdagen als Kerstmis en Pasen met speciale activiteiten, inclusief christelijke symboliek zoals kerstverhalen, kerstbomen en

paasvieringen, wél genormaliseerd, ook op openbare scholen. Daarnaast zijn schoolvakanties afgestemd op de christelijke kalender (cf. Schlosser 2003, 48-49).

Een andere benadering van neutraliteit is de zogenoemde *inclusieve* neutraliteit (Van der Burg 2011). Deze benadering streeft ernaar actief ruimte te bieden aan alle levensbeschouwingen, zonder voorkeur voor één traditie. Inclusieve neutraliteit wordt op openbare scholen vaak actieve pluriformiteit genoemd (Heijstek-Hofman et al. 2024, 149). Bijzondere scholen, zoals katholieke of protestants-christelijke, spreken niet van 'inclusieve neutraliteit', omdat dit haaks staat op hun confessionele grondslag. Wel kan inclusiviteit vorm krijgen op deze scholen door het streven naar een open en inclusieve omgang met levensbeschouwelijke diversiteit. Een voorbeeld hiervan is de 'katholieke dialoogschool' (Boeve 2025).

Scholen die zich graag beroepen op inclusieve neutraliteit of actieve pluriformiteit maken dat in de praktijk echter niet altijd waar. Gelijke aandacht voor andere religies dan de christelijke ontbreekt vaak. Bovendien, zonder reflectie op machtsverhoudingen en impliciete levensbeschouwelijke normen, kunnen ogenschijnlijk inclusieve benaderingen alsnog uitsluitende effecten hebben. Dat blijkt in de casussen van gebedsverboden, waar neutraliteit wordt gepresenteerd als inclusief ('iedereen mag bidden'), maar in de praktijk religieuze expressie alleen wordt toegestaan in vormen die aansluiten bij de dominante, christelijk geïnspireerde traditie. Zo wordt in een van de eerder genoemde casussen het islamitisch rituele gebed (*salaat*) op school verboden, terwijl minder lichamelijke vormen van gebed, zoals het islamitisch smeekgebed (*du'a*) met handgebaar wel de ruimte krijgen. Een beroep op inclusieve neutraliteit of inclusiviteit kan dus verhullend werken.

Bovenstaande verkenning sluit aan bij eerder onderzoek dat laat zien hoe dominante benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit zich veelal richten op kennisoverdracht over religies of het bevorderen van wederzijds begrip via dialoog, zonder maatschappelijke machtsverhoudingen en normatieve kaders te bevragen (Visser et al. 2023; 2024). Zulke benaderingen hebben onvoldoende oog voor de vraag wie bepaalt wat als gepast of 'neutraal' geldt, welke religieuze vormen en uitingen worden geproblematiseerd en hoe deze normen historisch zijn gevormd (Moyaert 2022; 2023). In plaats daarvan pleiten wij voor een machtssensitieve benadering die zich bewust afzet tegen deze dominante kaders. Onderdeel van deze benadering is bewustwording van hoe een protestants-christelijk en seculier referentiekader – dat in onze tijd vaak als neutraal wordt gezien – zich historisch heeft gevormd binnen Nederland en het Nederlandse onderwijs in het bijzonder.

4 (Post-)christelijke normativiteit in het Nederlandse onderwijs

In deze paragraaf willen we, zonder een volledige historische schets te geven, inzichtelijk maken hoe het protestantisme, in het bijzonder het calvinisme, als ‘ware godsdienst’ een belangrijke en normatieve rol speelde in de vorming van Nederland als natie. We onderzoeken daarbij hoe het protestantisme een rol speelt in processen van racialisering, in het Nederlandse onderwijssysteem en in de ontwikkeling van burgerschapsidealen. Om het hedendaagse discours over levensbeschouwelijke diversiteit binnen het onderwijs goed te kunnen begrijpen, is kennis van deze historische achtergrond nodig. De termen protestantisme, protestants-christendom en calvinisme gebruiken we hieronder voor het gemak als synoniemen.

Protestantse natie

Historisch gezien ontwikkelde Nederland zich vanuit de Opstand (1568-1648) tegen het katholieke Spanje tot een zelfstandige natie. Die natie was nadrukkelijk protestants: in de Republiek werd het protestantisme gezien als de enige ware godsdienst en de basis van de Nederlandse identiteit. Hoewel ze een minderheid waren, hadden protestanten een dominante positie van waaruit zij richting gaven aan samenleving en onderwijs. Ook toen tijdens de verlichting orthodoxe protestanten hun dominante positie verloren ten gunste van verlichte protestanten, werd het protestantisme nog steeds gezien als een voorwaarde voor beschaving en democratie (Pieterse en Stegeman 2025). Het onderwijs speelde een cruciale rol in de natievorming, net als in andere West-Europese staten (Sunier 2004, 554). Het protestantisme werd geassocieerd met beschaving en rationaliteit. Het richtte zich op het geestelijke (en niet op het lichamelijke), op het individu (en niet op het collectief) en het was rationeel (en niet emotioneel), en werd daarom gezien als ‘goede godsdienst’ (Westerduin 2023, 80-81; Pieterse en Stegeman 2025, 28, 78-79, 93, 94, 170). We zullen later zien hoe noties over ‘goede religie’ in een aangepaste vorm doorwerken in het heden.

Het ‘ware geloof’ en racialisering

Hoewel de Republiek relatief tolerant was, werden Joden en katholieken vanuit het protestantse idee van Nederlanderschap gezien als een bedreiging voor de zuiverheid van het ware geloof en de nationale identiteit.⁴ Zo adviseerde Hugo de Groot – jurist, theoloog en grondlegger van het volkenrecht – in 1615 de Staten van Holland en West-Friesland om Joodse en christelijke kinderen gescheiden te onderwijzen om vermeende invloed van Joodse op christelijke kinderen te voorkomen (Pieterse en Stegeman 2025, 69). Het advies van de relatief ruimdenkende De Groot zou nooit worden uitgevoerd, maar is veelzeggend. Ook het katholicisme bleef vanuit een protestantse bril gelden als staatsgevaarlijk en als bedreiging voor de natie, ondanks de grondwettelijke gelijkstelling in 1848 (Pieterse en Stegeman 2025, 57).

De emancipatie van zowel Joden als katholieken werd door liberale protestantse theologen gezien als een gevaar voor vooruitgang, waarvoor het protestantisme als voorwaarde gold (Pieterse en Stegeman 2025, 155-57).

Moslimgemeenschappen waren er in Nederland – los van de gekoloniseerde gebieden – tot de twintigste eeuw niet, maar moslims en Joden werden wel samen ondergebracht in de categorie ‘Semieten’, die als minderwaardig werd beschouwd. Calvinisme als ware godsdienst ging niet alleen over juiste leerstellingen, het was verbonden met noties van rationaliteit en het vermogen het lichaam te beheersen (Pieterse en Stegeman 2025, 27, 39-42). Anderen, zoals Semieten, zouden niet of in mindere mate over die vermogens beschikken. Ook in het koloniale christendom in het algemeen, dus ook buiten het protestantisme, is het idee van de superioriteit van het christendom nauw verweven met processen van racialisering. Door de Europees-christelijke geschiedenis heen zijn niet-christelijke groepen steeds tot ‘de Ander’ gemaakt, die lichamelijk en geestelijk ondergeschikt was (Moyaert 2024; Westerduin 2023). Begin zeventiende eeuw omschreef de invloedrijke zeventiende-eeuwse theoloog Godefridus Udemans de ‘echte Nederlander’ als een witte calvinist (Pieterse en Stegeman 2025, 7). Dit illustreert hoe het protestantisme als ware godsdienst in de Nederlandse geschiedenis verweven was met Nederlandschap en met witheid als geracialiseerde constructie (Pieterse en Stegeman 2025).

Schoolstrijd

Het protestantisme speelde ook een belangrijke rol in de historische ontwikkeling van het Nederlandse onderwijssysteem. In de zeventiende eeuw was onderwijs er vooral op gericht kinderen tot goede calvinistische burgers te vormen. Daarom mochten alleen lidmaten van die kerk onderwijzer worden. Zo kon gewaarborgd worden dat op school ‘het ware geloof’ werd overgedragen, ongeacht de levensovertuiging van leerlingen. Kerk, staat en school waren dus nauw met elkaar verbonden (Pieterse en Stegeman 2025).

In de loop van de achttiende eeuw, toen de protestantse orthodoxie onder invloed van de verlichting terrein verloor, bleef het protestantisme zoals gezegd centraal staan als ‘goede religie’ en als fundament voor de staatsinrichting en vorming van goede burgers, al ging het nu om verlicht protestantisme (Pieterse en Stegeman 2025, 136-37). Het verlichte protestantse staatsonderwijs had tot doel kinderen te vormen tot beschaafde en vaderlandslievende burgers (Spoelstra 2016). Leerlingen werden opgevoed met ‘algemene christelijke en maatschappelijke deugden’ (Praamsma 2006, 1). Dit was tegen het zere been van orthodoxe protestanten en ook tegen dat van katholieken. Aangezien het na de Onderwijswet van 1848 iedereen vrij stond een school te beginnen, kozen zowel orthodoxe protestanten als katholieken

toen voor confessioneel onderwijs. Dat moesten ze wel zelf bekostigen (Rietveld-van Wingerden et al. 2003, 101-2). Uit onvrede onder andere daarover werd de zogenaamde Schoolstrijd uitgevochten. De liberalen kantten zich tegen de vrijheid van onderwijs omdat het de overdracht van burgerlijke waarden, voor hen het centrale doel van onderwijs, in gevaar zou brengen (Sunier 2004). Zij verzetten zich daarom hevig tegen de financiële gelijkstelling van bijzonder (confessioneel) en openbaar onderwijs. In 1917 en 1920 werd een compromis bereikt en werden onderwijsvrijheid en financiële gelijkstelling vastgelegd (Rietveld-van Wingerden et al. 2003, 104).

De schoolstrijd was mede een strijd over burgerschapsvorming, over het vormgeven van Nederlanderschap. De inrichting van het onderwijs houdt met andere woorden verband met hoe Nederland zichzelf ziet (Sunier 2004). In het heden is het onderwijs belast met de zogenaamde burgerschapsopdracht, die onder andere de bevordering van burgerschap en sociale cohesie inhoudt. Sinds 2006 stelt deze burgerschapswet ook dat leerlingen voorbereid moeten worden om deel te nemen aan een 'pluriforme samenleving' en wordt van scholen verwacht dat zij leerlingen 'democratische basiswaarden' onderwijzen. Onder deze basiswaarden worden bijvoorbeeld de vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid en begrip voor elkaar verstaan (Inspectie van het Onderwijs 2006). De wet wekt de indruk dat het ideaal van inclusie en gelijkheid is gerealiseerd, maar in de praktijk blijkt dat bepaalde groepen en levensbeschouwingen nog altijd structureel minder ruimte krijgen.

Voorwaardelijk burgerschap en de nieuwe schoolstrijd

Zoals we zagen was Nederlanderschap of Nederlands burgerschap in de loop van de Nederlandse geschiedenis voor bepaalde groepen aan voorwaarden gebonden (Sunier 2004, 553). Normatieve ideeën over goede religie, gekoppeld aan noties van beschaving en lichamelijkheid, speelden daarin een belangrijke rol. In onze tijd worden in het dominante discours inmiddels Joden en katholieken geïncludeerd. Sterker: al dan niet tegen wil en dank maken Joden onderdeel uit van de constructie 'joods-christelijke' waarden, traditie of beschaving (Topolski 2020; Pieterse en Stegeman 2025, 195-96). Die constructie suggereert ten onrechte dat Joden vanuit een gelijke positie hebben kunnen bijdragen aan de Nederlandse samenleving en verhuult daarmee de lange geschiedenis van (protestants) antisemitisme. Bovendien laat de constructie zien dat het beeld dat de Nederlandse samenleving in de jaren 1960 heeft afgerekend met religie en seculier is geworden, niet geheel juist is. Ontegenzeggelijk hebben ontkerkelijking en ontzuiling de Nederlandse samenleving diepgaand veranderd. Tegelijkertijd wijst Anya Topolski (2020, 72) erop dat het opvallend is dat juist een expliciet religieuze term als 'joods-christelijk' in verband kan worden gebracht met seculariteit. Het argument dat geloof een privezaak is, wordt klaarblijkelijk niet in stelling gebracht als publieke religieuze uitingen tot

de norm behoren. De notie van 'goede religie' gekoppeld aan beschaving is ook niet geheel verdwenen, maar is eerder getransformeerd. Tegenwoordig functioneert de notie 'joods-christelijk' als vermeende basis van democratische waarden, vrijheid en zelfbeschikking. Daartegenover wordt de islam vaak geconstrueerd als afwijkend, problematisch en moeizaam verenigbaar met democratie (Asad 2003).

Ook in het onderwijs zagen we dat de notie van 'goede religie' niet geheel is verdwenen. Deze notie heeft zich eerder getransformeerd tot een 'seculiere' culturele norm die neutraal lijkt, maar in de praktijk toch bepaalde groepen structureel bevoordeelt (Lauwers 2022). Die impliciete norm wordt zichtbaar in wat wel de 'nieuwe schoolstrijd' kan worden genoemd. Nu zijn het geen orthodoxe protestanten en katholieken die strijden voor een gelijke positie, maar wordt de vraag opgeworpen hoeveel ruimte islamitische geloofsuitingen moeten krijgen en of aparte islamitische scholen de integratie van moslims niet in de weg staan. De inzet van deze schoolstrijd is: moet artikel 23 niet worden beperkt, of zelfs afgeschaft? Bij de oprichting van een islamitische school eind jaren 1980 richtte het debat zich op (het gebrek aan) integratie van moslims in de Nederlandse samenleving (Sunier 2004, 562, 563). In de politiek noemde Frits Bolkestein begin jaren 1990 het christendom de basis van de Europese beschaving en plaatste in één beweging de islam tegenover die Europese waarden. De VVD-politicus vroeg zich af of moslims (migranten) zich wel zouden voegen naar de fundamentele westerse waarden (Pieterse en Stegeman 2025, 193-194). Paul Scheffer introduceerde daarna in 2000 de term 'multicultureel drama': de overheid zou meer moeten aandringen op integratie van moslims (Scheffer 2000).

De groei van islamitische scholen blijft onderdeel van een politiek debat, ondanks het feit dat deze scholen goed presteren, ook in het kader van 'integratie' (Driessen 2021). Sinds de Nederlandse overheid daarvoor in 2002 opdracht gaf, worden deze scholen door de inspectie onderzocht op de vraag of zij een bedreiging vormen voor de democratische rechtsstaat (Boender en Franken 2022, 190; Miah 2013). Dit extra toezicht maakte deel uit van een bredere beleidsontwikkeling, want de burgerschapsopdracht in het onderwijs en de Wet inburgering voor nieuwkomers kwamen tot stand in de nasleep van 9/11 en de moord op Theo van Gogh (2004), in een klimaat van zorgen over 'islamitisch terrorisme' maar ook van groeiende islamofobie. De burgerschapsopdracht (2006) legde scholen wettelijk de bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie' op, als een wijziging in bestaande onderwijswetten,⁵ terwijl de Wet inburgering (2007) nieuwkomers verplichtte te integreren door Nederlands te leren en kennis van de samenleving op te doen.⁶ Beide maatregelen werden in het publieke debat regelmatig in verband gebracht met islamitische migranten en scholen, waardoor de indruk ontstond dat ze vooral op hen waren gericht. Een voorbeeld van hoe burgerschap recent werd geïnstrumentaliseerd is de

casus van het islamitische Cornelius Haga Lyceum, dat in 2019 onterecht beschuldigd werd van extremisme. Daarbij werden een AIVD-ambtsbericht en een negatief inspectieoordeel door minister Slob gebruikt om via de burgerschapsopdracht druk uit te oefenen op het bestuur, zelfs met dreiging van stopzetting van de bekostiging (Vedder 2024). Bij de aanscherping van de burgerschapsopdracht in 2020 werd 'sociale integratie' vervangen door het inclusiever klinkende 'sociale cohesie',⁷ maar ook dit discours blijft open voor kritiek als de impliciet (post-)christelijke waarden en machtsverhoudingen niet worden bevraagd.

Belangrijk is op te merken dat impliciete ideeën over 'goede' en 'slechte' religie vaak niet expliciet of opzettelijk discriminerend zijn, maar zich subtiel manifesteren. Gloria Wekker (2020) beschrijft dit mechanisme in bredere zin als onderdeel van wat zij 'witte onschuld' noemt: het idee dat de samenleving neutraal en inclusief is, terwijl machtsstructuren en uitsluitingsmechanismen juist daardoor onbesproken blijven. Ook binnen het onderwijs leidt deze schijn van neutraliteit en gelijkheid ertoe dat de dominante norm – witheid verbonden met (vrijzinnig) protestantisme – zelden zichtbaar gemaakt wordt, laat staan bevraagd, terwijl afwijkingen daarvan – zoals islamitische gebedspraktijken – steeds opnieuw moeten worden gelegitimeerd. Door deze historisch gegroeide norm te erkennen, kunnen we beter begrijpen hoe het onderwijs bijdraagt aan het (re)produceren van ongelijkheid onder het mom van gelijkheid en burgerschap.

5 Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs

In de voorgaande paragraaf lieten we zien hoe het Nederlandse onderwijs historisch is gevormd door protestants-christelijke opvattingen over goede religie als voorwaarde voor goed burgerschap; opvattingen die ondanks secularisering hun normatieve waarde nog niet hebben verloren. Deze norm beïnvloedt niet alleen de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit, maar ook (impliciete) opvattingen over goed burgerschap: wie vanzelfsprekend als volwaardig burger wordt gezien en wie slechts onder voorwaarden tot de Nederlandse gemeenschap behoort. In wat volgt verkennen wij hoe het onderwijs hier anders mee om kan gaan, op een manier die ongelijke machtsverhoudingen erkent én doorbreekt. Deze benadering noemen wij machtssensitief, en we lichten hieronder toe hoe deze benadering vorm kan krijgen in de burgerschapsvorming, pedagogiek en levensbeschouwelijke vorming. Ook gaan we in op individuele en collectieve verantwoordelijkheid en het belang van schurende gesprekken.

Transformatief-kritisch burgerschap

Een machtssensitieve benadering erkent allereerst dat onderwijs geen neutrale ruimte is, maar een plek waar bepaalde overtuigingen en praktijken historisch en institutioneel bevoorrecht zijn. Vanuit dit perspectief moet onderwijs niet alleen voorbereiden op participatie binnen bestaande maatschappelijke verhoudingen, maar ook ruimte scheppen om deze kritisch te bevragen en, waar nodig, te hervormen. Dit is ook het uitgangspunt van transformatief burgerschap: een burgerschapsbegrip dat inzet op maatschappelijke verandering, rechtvaardigheid en solidariteit (Banks 2017).

Transformatief burgerschap doorbreekt een meer conformistische of minimalistische invulling van burgerschap. Het gaat ook verder dan participatief of actief-burgerschap als dat enkel gericht is op 'meedoen' (Banks 2017; cf. McLaughlin 1992; McCowan 2009). In plaats van het omarmen van voorgeschreven standpunten staat kritisch bewustzijn centraal: het vermogen om als kritisch *subject* sociale structuren te analyseren en actief bij te dragen aan een meer rechtvaardige samenleving. Pedagogus Gert Biesta (2020) illustreert deze kritische subjectvorming met wat hij de Parks-Eichmann paradox noemt. Rosa Parks werd een icoon van rechtvaardigheid doordat zij een wet overtrad die segregatie in stand hield in de Verenigde Staten. Adolf Eichmann daarentegen gehoorzaamde de wetten van het naziregime en droeg zo bij aan de massamoord op miljoenen Joden, Roma en Sinti en mensen met een beperking evenals aan de systematische vervolging van communisten, politieke tegenstanders, homoseksuelen en Jehovah's Getuigen. Deze paradox maakt duidelijk dat goed burgerschap niet gelijkstaat aan gehoorzaamheid, maar vraagt om het vermogen tot moreel en kritisch handelen als *subjecten*. Joris Verheijen, auteur van *Revolutie in de schoolgang* (2025), biedt een radicaal-romantische en emancipatorische visie op Bildung en vult Biesta's interpretatie van de paradox aan op een wijze die wij onderschrijven. Volgens Verheijen ziet Biesta de politieke dimensie van het verhaal over het hoofd: Parks' daad was niet slechts een individuele morele keuze, maar ook het resultaat van collectieve voorbereiding, subversieve scholing (over *black history*) en een langdurige politieke strijd gericht op maatschappelijke transformatie (Verheijen 2025, 250-51).

Kritische pedagogiek

Deze invulling van pedagogiek en burgerschap sluit aan bij de kritische pedagogiek van Paulo Freire (1970) die het dominante *banking model* van onderwijs bekritiseerde. In plaats van passieve kennisoverdracht pleitte hij voor *problem-posing education*. Daarin dienen maatschappelijke problemen als vertrekpunt voor gezamenlijke reflectie en dialoog tussen docent en leerlingen. In deze benadering staat het ontwikkelen van kritisch bewustzijn (*conscientização*) centraal, bij leerlingen maar

ook in de eerste plaats bij docenten en schoolleiders. Een machtssensitieve benadering vraagt om bewustzijn van docenten en schoolleiding van de normatieve lading die achter ogenschijnlijk neutrale theoretische kennis ligt. Het vraagt om bewustzijn van hun eigen positionaliteit en om een dialogische lespraktijk waarin ook tussen docent en leerling gelijkwaardigheid wordt nagestreefd, zonder de bestaande machtsverhouding te ontkennen. Docenten en schoolleiders kunnen bijdragen aan verandering door zich bewust te worden van impliciete normativiteit en gemarginaliseerde perspectieven zichtbaar en hoorbaar te maken (Fricker 2007). De stemmen van docenten en schoolleiders worden vanwege hun positie immers sneller gehoord en serieus genomen dan die van leerlingen.

Levensbeschouwing als inspiratiebron

Welke rol spelen religie en levensbeschouwing in deze benadering? Levensbeschouwing is niet slechts een *object* van tolerantie, maar kan ook een *bron* zijn van morele verbeelding, verzet en solidariteit. In eerder onderzoek is dan ook bepleit om levensbeschouwing niet te marginaliseren, maar te integreren in burgerschapsvorming (Miedema en Bertram-Troost 2008; Miedema et al. 2013; Bakker en Heijstek-Hofman 2019). Levensbeschouwing ondersteunt niet alleen de persoonsvorming van leerlingen – het ontwikkelen van een moreel en identitair kader – maar ook hun vermogen om met verschil om te gaan (Bertram-Troost en Miedema 2017, 253). Religie wordt daarmee niet gereduceerd tot een privézaak, maar gezien als bron van solidariteit, rechtvaardigheid en maatschappelijk engagement (Kanpol 1996; Neumann 2011). In het Nederlandse klaslokaal betekent dit dat leerlingen zich mogen ontwikkelen tot subjecten die, geïnspireerd door hun eigen levensbeschouwelijke bronnen, leren zich te verhouden tot de vraag hoe een rechtvaardige, inclusieve samenleving eruit ziet. Verschillende onderzoekers spreken daarom van *interfaith solidarity* en *co-resistance*: het gezamenlijk verzetten van mensen in verschillende posities tegen onrecht, over religieuze en levensbeschouwelijke verschillen heen, maar ook geïnspireerd door verschillende religieuze en levensbeschouwelijke bronnen (Edwards 2021; Syeed 2020; Ezzani en Brooks 2019).

Individuele en collectieve verantwoordelijkheid

Docenten kunnen leerlingen in staat stellen maatschappelijke machtsstructuren te herkennen, maar ook hun eigen positie daarbinnen te begrijpen, te bevragen en te versterken. Een machtssensitieve benadering legt een grotere individuele en collectieve verantwoordelijkheid bij degenen die dicht bij de norm staan (Allen 2008, 164; Edwards 2006). De grootste macht voor verandering ligt immers bij de dominante groep. Gemarginaliseerde groepen zijn zich vaak bewuster van machtsstructuren en verzet vanuit deze groepen is ook altijd aanwezig. Ook in de moslimgemeenschap is dit zichtbaar, zoals in het werk van de inmiddels overleden Mohammed Rabbæ,

die zich sinds de jaren 1970 inzetten voor de rechten van (islamitische) migranten en andere minderheden. Recenter zetten verschillende *grassroots* organisaties zich in voor een gelijkwaardige positie van moslims in de samenleving. Enkele voorbeelden zijn, naast de eerdergenoemde Muslim Rights Watch Nederland en Moslim Empowerment Tilburg, het Platform Bewust Moslim, het Collectief Jonge Moslims, Meld Islamofobie, het Collectief tegen Islamofobie en Discriminatie, en het Moslim Archief. Deze en andere initiatieven illustreren de inzet van gemarginaliseerde groepen om plekken van verzet tegen structurele ongelijkheid te creëren. Onderwijs kan dit proces stimuleren door een ruimte te bieden waarin bewustwording van onrecht en handelingsvermogen hiertegen kan groeien (Allen 2008, 164).

In dit kader lijkt de oproep van het LAKS (Landelijk Actie Komitee Scholieren) aan leerlingen die niet mogen bidden om hun stem te laten horen op het eerste gezicht positief, omdat het leerlingenparticipatie stimuleert en hen bewust maakt van hun rechten. Tegelijk laat deze oproep zien waar het wringt vanuit een machtssensitieve benadering: de verantwoordelijkheid wordt vooral gelegd bij degenen die al gemarginaliseerd worden. Juist leerlingen, docenten en schoolleiders die tot de dominante groep behoren, zouden moeten worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid om solidariteit te tonen in het bestrijden van uitsluiting en het verdedigen van het recht op religieuze expressie. Een machtssensitieve benadering benadrukt dan ook een *collectieve* verantwoordelijkheid en interlevensbeschouwelijke solidariteit. Wat dat betreft kunnen openbare, maar ook katholieke en protestants-christelijke scholen met een divers en openbaar karakter veel leren van islamitische scholen. Onderzoek van Marietje Beemsterboer (2021) en Orhan Ağırdağ (2020) laat namelijk zien dat islamitische scholen er vaak in slagen een leeromgeving te bieden waarin religieuze identiteit wordt erkend en ruimte krijgt, in plaats van te worden gemarginaliseerd of onderdrukt. Dit draagt bij aan het zelfvertrouwen van leerlingen en de opbouw van sociaal kapitaal. Bovendien bereiden deze scholen hun leerlingen voor op participatie in de Nederlandse samenleving en ondersteunen zij tegelijkertijd hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Die dubbele oriëntatie biedt potentieel voor levensbeschouwelijk geïnspireerd burgerschap: geworteld, kritisch en maatschappelijk betrokken.

Schurende gesprekken

Bij het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit mag het soms ook best schuren. Dialogisch lesgeven is vaak spannend, zeker bij levensbeschouwelijke, ethische, politieke of andere gevoelige thema's, omdat de uitkomst onzeker is. Daarom wordt in gesprekken over ongelijkheid en religie vaak de nadruk gelegd op harmonie en veiligheid in het klaslokaal (Arao en Clemens 2013). Deze nadruk op veiligheid kan echter een obstakel vormen voor het aangaan van noodzakelijke, maar ongemakkelijke

gesprekken (Boostrom 1998; Flensner en Von Der Lippe 2019). Voor leerlingen die van de norm afwijken is onderwijs vaak al onveilig; zij moeten zich verdedigen en krijgen te maken met impliciete of expliciete vormen van discriminatie (Leonardo en Porter 2010). In plaats daarvan pleiten steeds meer onderzoekers en docenten voor een *brave space*, een moedige ruimte (Arao en Clemens 2013). Een moedige ruimte erkent pijn, ongelijkheid en ongemak, en nodigt deelnemers uit om kritisch te reflecteren op wat nodig is om dat ongemak aan te gaan, met name deelnemers die dichter bij de norm staan (Visser 2025a; 2025b). Juist gesprekken die niet harmonieus zijn, maar waarin het schuurt en botst, zijn plekken waar geoefend wordt met transformatief burgerschap en democratie (Lozano Parra et al. 2021). Onderwijs is in deze benadering dus geen ruimte waar consensus centraal staat, maar een plek waar conflict betekenisvol gemaakt wordt.

6 Activisme in de klas?

Een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit blijft niet zonder kritiek. Een veelgehoord tegenargument is dat zij activistisch zou zijn: onderwijs zou neutraal moeten blijven en zich moeten onthouden van politieke of ideologische stellingname, zodat leerlingen zelf hun oordeel kunnen vormen. Deze kritiek miskent echter dat ook zogenaamd neutraal onderwijs altijd al normatief gekleurd is en onvermijdelijk morele, sociale, maar ook politieke en levensbeschouwelijke waarden overbrengt. Wij hebben in dit artikel laten zien hoe ook ogenschijnlijk neutrale benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit op school gevormd zijn door een lange geschiedenis van (post-)christelijke normativiteit en hoe macht daarin een rol speelt. Juist door deze normativiteit te expliciteren, biedt een machtssensitieve benadering ruimte voor leerlingen om hun eigen oordeel te vormen. Een machtssensitieve benadering schrijft niet voor wát leerlingen of leraren moeten denken, maar opent ruimte voor een kritisch gesprek over maatschappelijke structuren (Walzer 2012). Waar andere visies neutraliteit claimen, erkent een machtssensitieve benadering haar normatieve karakter, gericht op het bestrijden van ongelijkheid en het bevorderen van een meer rechtvaardige, inclusieve samenleving. We pleiten voor actieve zichtbaarheid van alle levensbeschouwelijke uitingen – religieus en niet-religieus – en andere vormen van diversiteit mits deze niet discriminerend of antidemocratisch zijn. Niet elke vorm van diversiteit hoeft geaccepteerd of gefaciliteerd te worden, maar wel verdient elke vorm serieuze overweging op basis van rechtvaardige, inclusieve en machtssensitieve criteria. Daarbij gaat het er niet alleen om abstracte gelijkheid te waarborgen, maar juist om oog te hebben voor de ongelijke machtsposities tussen groepen en deze structuren te transformeren. Zo kan een school die inclusiviteit claimt niet alleen ruimte bieden aan religieuze praktijken zoals gebed, maar ook erkennen dat christelijke uitingen vaak vanzelfsprekend

zijn terwijl islamitische praktijken structureel minder ruimte krijgen. Politieke diversiteit kan zichtbaar worden gemaakt in een debatclub, mits daarin niet alleen de dominante meerderheidsstandpunten klinken, maar ook gemarginaliseerde stemmen een plaats krijgen. En waar heteroseksualiteit impliciet de norm vormt, kan een GSA-kamer of safe space LHBTIQ+-leerlingen juist de zichtbaarheid en veiligheid bieden die meestal op school ontbreekt. In die zin gaat 'machtssensitieve inclusiviteit' verder dan 'inclusieve neutraliteit': ze maakt machtsverschillen zichtbaar en beoogt de onderliggende structuren te transformeren.

Een machtssensitieve benadering is wat ons betreft dan ook geen ideologische keuze, maar een pedagogische opdracht: een noodzakelijke voorwaarde voor burgerschapsonderwijs dat recht doet aan diversiteit in alle vormen in een samenleving die steeds diverser wordt. In dat licht is de vraag naar het bidden op school niet slechts een organisatorisch probleem, maar een pedagogisch moment voor machtssensitieve reflectie en voor de ontwikkeling van gelijkwaardiger onderwijs als oefenplaats voor democratie.

Noten

- 1 Schoolleiders in de berichtgeving gebruikten verschillende motivaties om het gebedsverbod te onderbouwen, zoals 'neutraal' te willen zijn of 'religie als privéaangelegenheid' te zien. We kunnen op basis van de berichtgeving niet concluderen of deze motieven verschillend zijn voor openbare of bijzondere scholen.
- 2 De directeur verwijst hier vermoedelijk naar de *du'a*, een smeekgebed dat inderdaad gelijkenissen vertoont met christelijk gebed. Veel moslims zelf zien de *du'a* echter niet als vervanging voor de *salaat* (het rituele gebed).
- 3 *Staatsblad* 2005, nr. 551. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-551.html>.
- 4 We schrijven in deze paragraaf 'Joden' met hoofdletter omdat het zowel verwijst naar een religieuze als etnische identiteit.
- 5 *Staatsblad* 2005, nr. 678. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-678.html>.
- 6 *Staatsblad* 2006, nr. 625. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2006-625.html>.
- 7 *Kamerstukken II* 2019/20, 35 352, nr. 6. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-35352-6.html>.

Literatuur

- Ağirdağ, Orhan. 2020. *Onderwijs in een gekleurde samenleving: Pleidooi voor een rechtvaardige school*. Epo.
- Allen, Amy. 2008. "Power and the politics of difference: Oppression, empowerment, and transnational justice." *Hypatia* 23 (3): 156-72.
- Arao, Brian, en Kristi Clemens. 2013. "From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice." In *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators*, geredigeerd door Lisa M. Landreman. Routledge.
- Asad, Talal. 2003. *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press.
- Bakker, Cok, en Ina Ter Avest. 2014. "Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools." *Religious Education* 109 (4): 407-23. <https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924774>.

- Bakker, Eline, en Angelique Heijstek-Hofman. 2019. "Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming." *Religie & Samenleving* 14 (2): 210-21.
- Banks, James A. 2017. "Failed Citizenship and Transformative Civic Education." *Educational Researcher* 46 (7): 366-77. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>.
- Beemsterboer, Marietje. 2021. *Islamitisch basisonderwijs in Nederland*. Leiden University Press.
- Bertram-Troost, Gerdien D., en Siebren Miedema. 2017. "Fostering Religious Tolerance in Education: The Dutch Perspective." In *Lived Religion and the Politics of (In)Tolerance*, geredigeerd door R. Ruud Ganzevoort en Srdjan Sremac. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43406-3_11.
- Bertram-Troost, Gerdien D., Siebren Miedema, Cees Kom en Ina Ter Avest. 2015. "A Catalogue of Dutch Protestant Primary Schools in the Secular Age: Empirical Results." *Religion & Education* 42 (2): 202-17. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.873315>.
- Biesta, Gert. 2020. "Can the Prevailing Description of Educational Reality be Considered Complete? On the Parks-Eichmann Paradox, Spooky Action at a Distance and a Missing Dimension in the Theory of Education." *Policy Futures in Education* 18 (8): 1011-25. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>.
- Boender, Welmoet, en Leni Franken. 2022. "Hoe geven we les in en over de islam? Islam op school in Vlaanderen en Nederland." *Religie & Samenleving* 18 (3): 173-97.
- Boeve, Lieven. 2025. *De katholieke dialoogschool. Van theorie naar praktijk en terug*. Pelckmans.
- Boostrom, Robert. 1998. "'Safe spaces': Reflections on an Educational Metaphor." *Journal of Curriculum Studies* 30 (4): 397-408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. 2025. "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag." Laatst gewijzigd 14 april 2025. <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/03753>.
- College voor de Rechten van de Mens. 2000. "De wederpartij maakt geen onderscheid op grond van godsdienst door te weigeren een lokaal ter beschikking te stellen om tijdens de pauze te bidden." <https://oordelen.mensenrechten.nl/oordeel/2000-51>.
- Driessen, Geert. 2021. "Islamic Primary Schools in the Netherlands: The Founding, the Debate, and the Outcomes." *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam* 4 (1): 18-31. <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i1.10761>.
- Edwards, Keith E. 2006. "Aspiring Social Justice Ally Identity Development: A Conceptual Model." *NASPA Journal* 43 (4): 39-60.
- Edwards, Sachi. 2018. "Critical Reflections on the Interfaith Movement: A Social Justice Perspective." *Journal of Diversity in Higher Education* 11 (2): 164-81.
- Edwards, Sachi. 2021. "Building Solidarity with Religious Minorities: A Reflective Practice for Aspiring Allies, Accomplices, and Coconspirators." *Religion & Education* 48 (3): 284-304. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1815933>.
- Elsenaar, Marcel. 2022. "Als je moslim bent op een christelijke school... Een reflectie op levensbeschouwelijk onderwijs over de islam op protestants-christelijke en katholieke scholen voor voortgezet onderwijs." *Religie & Samenleving* 17 (3): 250-68.
- Ezzani, Miriam, en Melanie Brooks. 2019. "Culturally Relevant Leadership: Advancing Critical Consciousness in American Muslim Students." *Educational Administration Quarterly* 55 (5): 781-811. <https://doi.org/10.1177/0013161x18821358>.
- Flensner, Karin K., en Marie von der Lippe. 2019. "Being Safe from What and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of 'Safe Space'." *Intercultural Education* 30 (3): 275-88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Vertaald door Myra Bergman Ramos. Penguin Classics.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Heijstek-Hofman, Angelique, Monique van Dijk-Groeneboer en Marije Van Amelsvoort. 2024. "Balans in het burgerschapsvormingsonderwijs. Hoe ruimte te maken voor persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Pedagogiek* 44 (2): 144-72. <https://doi.org/10.5117/PED2024.2.002.HEIJ>.

- Inspectie van het Onderwijs. 2006. "Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie." Staatscourant 2006, nr. 128, p. 13. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2006-128-p13-SC75886.html>.
- Inspectie van het Onderwijs. 2025. "De Staat van het Onderwijs 2025." Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://open.overheid.nl/documenten/b3be2314-4c3d-4a2c-b85f-176563b1932f/file>.
- Kanpol, Barry. 1996. "Critical Pedagogy and Liberation Theology: Borders for a Transformative Agenda." *Educational Theory* 46 (1): 105-17.
- Lammers, Marleen. 2013. "Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school." *Narthex* 13 (3): 41-46.
- Lauwers, A. Sophie. 2022. "Religion, Secularity, Culture? Investigating Christian Privilege in Western Europe." *Ethnicities* 23 (3): 403-25. <https://doi.org/10.1177/14687968221106185>.
- Leonardo, Zeus, en Ronald K. Porter. 2010. "Pedagogy of Fear: Toward a Fanonian Theory of 'Safety' in Race Dialogue." *Race Ethnicity and Education* 13 (2): 139-57. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.482898>.
- Lozano Parra, Saro, Cok Bakker en Lucien van Liere. 2021. "Practicing Democracy in the Playground: Turning Political Conflict into Educational Friction." *Journal of Curriculum Studies* 53 (1): 32-46. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>.
- Mahmood, Saba. 2009. "Religious Reason and Secular Affect: An Incommensurable Divide?" *Critical Inquiry* 35 (4): 836-62. <https://doi.org/10.1086/599592>.
- McCowan, Tristan. 2009. *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum.
- McLaughlin, T.H. 1992. "Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective." *Journal of Moral Education* 21 (3): 235-50. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>.
- Miah, Shamim. 2013. "'Prevent'ing Education: Anti-Muslim Racism and the War on Terror in Schools." In *The State of Race*, geredigeerd door Nisha Kapoor, Virinder S. Kalra en James Rhodes. Palgrave Macmillan.
- Miedema, Siebren, en Gerdien Bertram-Troost. 2008. "Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands." *British Journal of Religious Education* 30 (2): 123-32. <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>.
- Miedema, Siebren, Gerdien Bertram-Troost en Wiel Veugelers. 2013. "Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein. Inleiding op het themanummer." *Pedagogiek* 33 (2): 73-89. <https://doi.org/10.5117/PED2013.2.MIED>.
- Moyaert, Marianne. 2022. "Three Approaches to Teaching Religious Diversity: Toward Critical Interreligious/Interfaith Pedagogy." In *The Georgetown Companion to Interreligious Studies*, geredigeerd door Lucinda Mosher. Georgetown University Press.
- Moyaert, Marianne. 2023. "Critical Interreligious Education and the Deconstruction of Religion." In *From Interreligious Learning to Interworldview Education*, geredigeerd door Didier Pollefeyt. Peeters Publishers.
- Moyaert, Marianne. 2024. *Christian Imaginations of the Religious Other: A History of Religionization*. Wiley Blackwell.
- Neumann, Jacob W. 2011. "Critical Pedagogy and Faith." *Educational Theory* 61 (5): 601-19.
- Oostdijk, Eveline. 2022. "Leren zelf denken en samen leven. Humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool." Proefschrift, Universiteit voor Humanistiek.
- Pieterse, Saskia, en Janneke Stegeman. 2025. *Uitverkoren. Hoe Nederland aan zijn zelfbeeld komt*. Athenaeum.
- Praamsma, Jan Marten. 2006. "Vrij van ouders, kerk én staat? Over de meerduidigheid van het begrip 'onderwijsvrijheid'." Christelijke Hogeschool Ede.
- Rietveld-van Wingerden, Marjoke, Johan C. Sturm en Siebren Miedema. 2003. "Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief." *Pedagogiek* 23 (2): 97-108.
- Scheffer, Paul. 2000. "Het multiculturele drama." *NRC Handelsblad*, 29 januari.

- Schlosser, Lewis Z. 2003. "Christian Privilege: Breaking a Sacred Taboo." *Journal of Multicultural Counseling and Development* 31 (1): 44-51.
- Spoelstra, Tamme. 2016. "Verbondsonderwijs Geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Subaşı, İffet. 2024. "Onrust onder Zadkine-personeel na verbod op bidden in de pauze: 'Je mag dit medewerkers niet ontnemen'." *Algemeen Dagblad*, 26 november. <https://www.ad.nl/rotterdam/onrust-onder-zadkine-personeel-na-verbod-op-bidden-in-de-pauze-je-mag-dit-medewerkers-niet-ontnemen~a92ca202/>.
- Sunier, Thijs. 2004. "Naar een nieuwe schoolstrijd?" *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 119 (4): 610-35.
- Sunier, Thijs. 2009. *Beyond the Domestication of Islam. A Reflection on Research on Islam in European Societies*. Oratie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Swamy, Muthuraj. 2016. "'Religion' and 'World Religions': Some Contemporary Approaches." In *The Problem with Interreligious Dialogue: Plurality, Conflict and Elitism in Hindu-Christian-Muslim Relations*. Bloomsbury Academic.
- Syed, Najeeba. 2020. "Interreligious Learning and Intersectionality." In *Asian and Asian American Women in Theology and Religion*, geredigeerd door Pui-lan Kwok. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36818-0_12.
- Ter Avest, Ina, en Cok Bakker. 2020. "Identiteit, een gegeven en in wording." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique Van Dijk-Groeneboer. Landelijk Expertisecentrum voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.
- Topolski, Anya. 2020. "The Dangerous Discourse of the 'Judeo-Christian' Myth: Masking the Race-Religion Constellation in Europe." *Patterns of Prejudice* 54 (1-2): 71-90. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2019.1696049>.
- Van der Burg, Wibren. 2011. "Inclusive Neutrality in the Classroom." *Yearbook of the European Association for Education Law and Policy* 2011, *Erasmus Working Paper Series on Jurisprudence and Socio-Legal Studies* 11-01. <https://ssrn.com/abstract=1907594>.
- Van Hest, Erik. 2025. "Tilburgse middelbare school staat gebedsrituelen niet toe: 'Wij zijn een school en daar wordt geleerd'." *Brabants Dagblad*, 31 januari. <https://www.bd.nl/brabant/tilburgse-middelbare-school-staat-gebedsrituelen-niet-toe-wij-zijn-een-school-en-daar-wordt-geleerd~a69ac96e/>.
- Van Spronsen, Lisanne, en David van Hulzen. 2025. "Leerlingen mogen niet bidden op school: 'Als je wordt gepakt krijg je straf'." *NOS Stories*, 20 februari. <https://nos.nl/artikel/2556637-leerlingen-mogen-niet-bidden-op-school-als-je-wordt-gepakt-krijg-je-straf>.
- Vedder, Laurie. 2024. "Balancing Educational Freedom and State Governance: The Case of the Cornelius Haga Lyceum." Master thesis, Rijksuniversiteit Groningen.
- Verheijen, Joris. 2025. *Revolutie in de schoolgang. Radicaal-romantische Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*. Amsterdam University Press.
- Visser, Hannah J. 2025a. "The Impact of Interfaith Learning." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Visser, Hannah J. 2025b. "The 'Safe Space' as a Symbol of Religionization in Interfaith Education." *Campus der Theologien* 2. <https://doi.org/10.71956/cdth002-art02>.
- Visser, Hannah J., Anke I. Liefbroer, Marianne Moyaert en Gerdien D. Bertram-Troost. 2023. "Categorising Interfaith Learning Objectives: A Scoping Review." *Journal of Beliefs & Values* 44 (1): 63-80. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.2013637>.
- Visser, Hannah J., Anke I. Liefbroer en Linda J. Schoonmade. 2024. "Evaluating the Learning Outcomes of Interfaith Initiatives: A Systematic Literature Review." *Journal of Beliefs & Values* 45 (4): 689-712. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2196486>.
- VOS/ABB en Vereniging Openbaar Onderwijs. 2019. "DAAROM! Openbaar onderwijs verbindt." Antwerpen en Utrecht.
- Walzer, Michael. 2012. "Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority." *Journal of Law, Religion and State* 1 (1): 5-15.

Wardekker, Willem L., en Siebren Miedema. 2001. "Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity." *Religious Education* 96 (1): 36-48. <https://doi.org/10.1080/00344080120950>.
Wekker, Gloria. 2020. *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras*. Amsterdam University Press.
Westerduin, Matthea A. 2023. "Race and Religion. Re-membering Their Displacements, Supersessions, and Geographies." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.