

Het basisonderwijs en de levensbeschouwelijke diversiteit in Vlaanderen: vijf schoolverhalen

Karen Van Renterghem

Van elke school wordt verondersteld dat zij haar onderwijs vorm geeft vanuit een welbepaalde visie op mens en wereld. Tot midden jaren zestig kozen de meeste ouders voor een school die aansloot bij hun levensovertuiging. In de huidige geseculariseerde en multiculturele samenleving is er binnen vrijwel alle scholen echter sprake van levensbeschouwelijke diversiteit (gelovigen, anders-gelovigen en ook ongelovigen). Deze situatie vormt het onderwerp van een breed maatschappelijk debat. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de heisa over het hoofddoekenverbod, aan de vraag van o.a. J.J. De Gucht naar het invoeren van een algemeen levensbeschouwelijk vak, aan het uitwerken van interlevensbeschouwelijke competenties etc. Meer fundamenteel rijst de vraag of scholen überhaupt nog wel een levensbeschouwelijke taak kunnen hebben.

In dit hoofdstuk tonen we aan de hand van vijf concrete 'schoolverhalen' hoe scholen uit de verschillende koepels in de concrete schoolpraktijk omgaan met levensbeschouwing en levensbeschouwelijke diversiteit. De typologie van Boeve (zie 1.1) vormt de leidraad voor de interpretatie. Deze beschrijving is niet exhaustief, maar geeft wel een goed beeld van de huidige situatie. Vervolgens formuleren we een aantal meer algemene conclusies en zoeken we naar mogelijke verklaringen. In een laatste paragraaf roepen we scholen op om kritisch om te gaan met hun eigen levensbeschouwelijke identiteit.

1.1 De identiteitstypologie van Boeve

Boeve (2000) onderscheidt vier posities die scholen innemen in hun zoektocht naar de wijze waarop ze in het huidige, diverser geworden levensbeschouwelijke klimaat omgaan met levensbeschouwing. Aan de hand van deze typologie voert hij vervolgens een analyse uit over de discussie met betrekking tot de katholieke identiteit van de KU Leuven. Omdat in dit hoofdstuk ook scholen besproken worden die niet tot het katholieke net behoren, opteren we hier om de analyse-eenheid van Boeve (de KU Leuven en daarmee samenhangend het christendom) open te trekken naar levensbeschouwingen in het algemeen. De originele tekst van Boeve beschouwen we in die zin dan als een concrete casus waarin levensbeschouwing een specifieke invulling krijgt. In wat volgt gaan we kort in op de vier posities.

Positie 1: institutionele secularisering en/of pluralisering

Onder deze positie vinden we instellingen terug waar het specifieke levensbeschouwelijke karakter onder invloed van het maatschappelijk seculariserings- en pluraliseringsproces intern verdwijnt. In het dagelijkse schoolleven van dergelijke instellingen is er van de oorspronkelijke levensbeschouwelijke voorkeursoptie nog weinig zichtbaar. Het spreekt voor zich dat meer recent opgerichte scholen zich niet

dienen te positioneren ten opzichte van een levensbeschouwelijke optie uit het verleden. Zij kiezen van meet af aan welke levensbeschouwelijke weg zij willen inslaan.

In tegenstelling tot Boeve opteren wij ervoor deze positie uit te splitsen in twee contrasterende posities. De positie 'institutionele secularisering en/of pluralisering' kan enerzijds leiden tot strikte neutraliteit en anderzijds tot actief pluralisme.

Positie 1a: **Strikte neutraliteit**

Deze positionering resulteert in neutrale instellingen. Boeve (2000) merkt op dat, in tegenstelling tot wat men zou kunnen denken, dergelijke instellingen levensbeschouwelijk geprofileerd blijven. Neutraliteit, die de bewuste weigering uitdrukt zich levensbeschouwelijk te profileren, is immers ook een levensbeschouwelijke positie die het stilleggen van het levensbeschouwelijke debat veronderstelt. Vaak liggen levensbeschouwelijke motieven die bijvoorbeeld voortkomen uit positivistische strekkingen en/of een naïef verlichtingsdenken aan de basis: *'Neutraliteit [...] is even goed een deelnemer in dit debat, en geenszins een niet-betrokken toeschouwer die in staat zou zijn het veld te overzien en onafhankelijk erover te oordelen'* (p. 252). Abicht (2005) spreekt in deze context over 'passief pluralisme': feitelijke verschillen worden geduld zolang anderen er niet mee geconfronteerd worden. Wederzijdse onwetendheid is de meest efficiënte manier om dergelijke confrontatie te vermijden. Snik en de Jong (2001) geven aan dat het de taak is van de staat levensbeschouwelijke neutraliteit in acht te nemen. Instituties mogen niet gebaseerd zijn op concepties van het goede (levensbeschouwing, levensvisies e.d.). Leerlingen moeten de kans krijgen hun eigen concepties van het goede te vormen, te beleven en te herzien. Levensbeschouwelijke verscheidenheid situeert zich bij deze optie vooral op het niveau van de persoonlijke, individuele keuze; in de privésfeer dus.

Positie 1b: **Actief pluralisme**

Net zoals hierboven gesteld werd dat zogenaamd neutrale instellingen toch levensbeschouwelijk geprofileerd blijven, zo nemen ook pluralistische instellingen positie in door bewust te kiezen voor de expliciete aanvaarding van interne levensbeschouwelijke pluraliteit (Boeve, 2000). Ook hier geldt dat de staat levensbeschouwelijke neutraliteit in acht moet nemen en leerlingen de kans moeten krijgen zelf vorm te geven aan hun eigen concepties van het goede. Levensbeschouwelijke verscheidenheid moet zich echter niet beperken tot de privésfeer: in actief pluralistische instellingen wordt het levensbeschouwelijke debat op school aangewakkerd (Snik & de Jong, 2001).

Roebben (2000) heeft het in deze context over 'echt pluralisme', of de erkenning dat niemand in staat is objectief te oordelen over de waarheid van de verschillende levensbeschouwingen. Echt pluralisme impliceert dat men een standpunt inneemt en tracht te verwoorden waarom men bepaalde inzichten waar en belangrijk vindt. Over de aard van het mens-zijn en het statuut van de wereld zullen steeds verschillende inzichten blijven bestaan. Dit neemt echter niet weg dat we met elkaar kunnen spreken en respect kunnen opbrengen voor elkaars opvattingen. Roebben stelt dit standpunt als volgt scherp:

'In echt pluralisme gaat het dus niet om mensen die geen opvattingen hebben, maar om mensen die (postmodern) enerzijds erkennen dat er geen universele maatstaven zijn om de waarheid over het leven definitief vast te stellen en anderzijds erkennen dat ze een aantal inzichten waar en belangrijk achten' (Roebben, 2000, p. 159).

Positie 2: Institutionele reconfectionalisering

Deze positionering resulteert in confessionele instellingen. Het expliciet godsdienstig zijn maakt mee de bestaansrede van de instelling uit. Het vormingsproject van dergelijke instellingen wordt geformuleerd en gelegitimeerd vanuit een sterke verbondenheid met een bepaald geloof (Boeve, 2000). Roebben (2000) spreekt in deze context van het 'monoreligieuze model' of '*learning in religion*'. Dit model '*wil jongeren bewust inlijven in de dynamiek van een particuliere traditie en hen tot volwaardige participanten van die traditie maken*' (p. 93). De exclusieve variant van dit model sluit andere levensopties radicaal buiten, terwijl de inclusieve variant beweert dat redding ook te vinden is in andere tradities. Boeve (2000) stelt dat het profiel van dergelijke instelling kan variëren van zeer behoudend-defensief tot open en communicatief.

Positie 3: Waardebeleving en/of –opvoeding in een bepaald levensbeschouwelijk perspectief

In deze positie gaat men op zoek naar een verbindende gemeenschappelijke basis die vervolgens geduid wordt aan de hand van de betreffende levensbeschouwing. Het levensbeschouwelijk (opvoedings)project wordt geherformuleerd tot een geheel van waarden die kenmerkend zijn voor de levensbeschouwing. Deze waarden moeten ook mensen die niet of niet meer tot deze levensbeschouwing behoren aanspreken. Men gaat als het ware op zoek naar de grootste gemene deler (Boeve, 2000).

Positie 4: Herprofilering van een bepaalde levensbeschouwing in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit

In deze positie vertrekt men vanuit de interne levensbeschouwelijke pluralisering van leerlingen en leerkrachten én van de eigen identiteit van de levensbeschouwing midden deze pluraliteit. Het cruciale verschil met positie 3 is dat men hier niet meer uitgaat van een geloofwaardige consensus. Instellingen die zich hier positioneren behouden uitdrukkelijk hun expliciete levensbeschouwelijke signatuur. Scholen die zich op deze manier wensen te profileren, willen oefenplaatsen zijn voor levensbeschouwelijke reflectie in dialoog/confrontatie met de eigen levensbeschouwing. Pluraliteit wordt hier dus formeel erkend, maar anders dan bij positie 1b, waar het eigen specifieke levensbeschouwelijk karakter verdwenen is, is de betrokkenheid op deze verscheidenheid bij aanvang wel duidelijk gepositioneerd; in de dialoog is de eigen levensbeschouwing sterk aanwezig. Dergelijke instellingen onderschrijven "*een opvoedingsproject dat niet gestoeld is op een perspectief van neutraliteit, maar uitgaat van levensbeschouwelijke geïnformeerde actieve pluraliteit*" (Boeve, 2000, p. 257).

Abicht (2005) voegt hieraan toe dat louter informatie over andere levensbeschouwingen onvoldoende is. Belangrijk is dat we bereid zijn ons zo ver in te leven in die andere levensbeschouwingen, dat we daardoor bepaalde aspecten van onze eigen cultuur ter discussie stellen. Een echte dialoog met andere levensbeschouwingen, tradities en culturen kan echter alleen maar lukken als we onze eigen traditie voldoende kennen. Het bezit van een eigen levensbeschouwelijke identiteit vormt de basis van waaruit men andere levensbeschouwingen met respect kan benaderen.

Boeve en Abicht, maar ook Roebben (zie positie 1b) benadrukken het belang van de dialoog. Ook de inspecties van de verschillende Levensbeschouwelijke Vakken zijn er zich van bewust dat er nood is aan onderlinge dialoog en samenwerking. Onder impuls van minister Smet werkte de Commissie Levensbeschouwelijke Vakken in december 2012 inter-levensbeschouwelijke competenties voor dialoog en samenwerking uit die voor alle levensbeschouwelijke vakken gelden. *“Bij inter-levensbeschouwelijke dialoog gaat het over het kennen van elkaar op een realistische manier, los van oneliners en vooroordelen, in functie van respectvol samen leven. Het gaat geenszins om relativeren van eigen of andermans overtuiging. De dialoog heeft tot doel op een andere manier een gezonde interesse en nieuwsgierigheid voor anderen te wekken bij kinderen/jongeren. (...) Het willen luisteren naar, spreken en samenzijn met elkaar is op zichzelf op een belangrijke ervaring. Het geeft uitzicht op een sociale en existentiële dimensie van het leven.”* (p.5)

Wanneer we in de context van echt pluralisme met elkaar in dialoog willen treden, is het belangrijk dat we onze eigen levensbeschouwelijke inzichten durven te bevragen, dat we naast de ander ook onszelf ter discussie durven stellen. De interlevensbeschouwelijke dialoog kan maar vruchtbaar zijn wanneer rekening gehouden wordt met de benadering van Bakhtin hierover. Bakhtin stelt dat het leven van ieder persoon radicaal singulier en uniek is. Ieder mens is dan ook radicaal verantwoordelijk voor wat hij doet en zegt, zo ook in de dialoog. Dit betekent dat men zich niet langer kan verstoppen achter de zekerheden die verbonden zijn aan iemands positie of status: in de dialoog met de ander loopt men altijd risico. Wanneer we op een waarachtige manier in dialogische relaties betrokken zijn, zullen we geconfronteerd worden met de grenzen van onze antwoorden. We worden immers telkens opnieuw uitgedaagd onze eigen identiteit, onze eigen interpretaties, onze eigen positie en onze vroeger verworven antwoorden te heroverwegen. Dialogeren impliceert dan dat een onherleidbaar verschil tussen de verschillende stemmen in het gesprek zal blijven bestaan. De dialoog is het ontbreken van een definitief laatste woord (Wildemeersch & Van Heeswijck, 2007; Simons, 2000).

1.2 Schoolverhalen

In deze paragraaf worden vijf ‘schoolverhalen’ gepresenteerd. Elk verhaal laat zien hoe een school in de concrete schoolpraktijk omgaat met levensbeschouwing en levensbeschouwelijke diversiteit. De verhalen kwamen tot stand op basis van (groeps)interviews met directies, leerkrachten en leerlingen van het vijfde leerjaar, aangevuld met documentenanalyses. De typologie van Boeve die in de vorige paragraaf kort werd toegelicht, is richtinggevend voor de interpretatie.

1.2.1 School De Tijd (VSKO): Respect, maar niet te veel uitzonderingen

Deze katholieke school geeft aan dat ze voor de vormgeving van haar opvoedingsproject wil starten vanuit haar katholieke identiteit, zoals blijkt uit volgende uitspraak van de directeur van de school: *“Gemeenschapsonderwijs kan even geëngageerd, even gedreven, even zinvol, even goed zijn dan een katholieke school, dat is geen waardeverschil. Alleen de basis, de filosofie, de overtuiging van waaruit je vertrekt, van waaruit je dingen doet is anders. Wij hebben een vijver waaruit wij putten en die bron, die vijver, dat is het christelijk geloof, dat is de Bijbel en dat zijn de katholieke tradities.”* Zowel de klasleerkracht, tevens de leerkracht katholieke godsdienst, als de directeur geven aan dat uitgaan van een christelijk pedagogisch project niet impliceert dat er geen plaats is voor leerlingen met een andere levensbeschouwing, integendeel: *“Ook al vertrek je als een katholieke school vanuit je eigen levensovertuiging, vanuit je eigen geloof, vanuit je eigen filosofie, toch hou je je blik open op de wereld en heb je respect voor alle godsdiensten, voor alle levensovertuigingen, voor alle waarden die kinderen al dan niet van thuis meekrijgen. Dat is een vorm van respect tegenover iedereen die hier komt, wat niet wil zeggen dat je je eigen identiteit achteruit moet stellen.”* (directeur). Op basis van dergelijke statements lijkt deze school dus te opteren voor positie 4 in de typologie van Boeve: herprofilering van een bepaalde levensbeschouwing in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit. Pluraliteit wordt hier dus formeel erkend, maar de betrokkenheid op deze verscheidenheid is reeds duidelijk gepositioneerd. Een meer diepgaande analyse brengt echter een aantal contradicties aan het licht. Ten eerste blijken er in de realiteit grenzen te zijn aan de openheid ten opzichte van leerlingen met een andere levensbeschouwing. De klasleerkracht verwoordt het als volgt: *“Je moet respect hebben voor mekaars mening en mekaars geloof, maar ja, te veel uitzonderingen daarvoor lijken me ook niet gezond.”* Zo is bijvoorbeeld het dragen van religieuze symbolen op school verboden.

Daarnaast kan ook de vraag gesteld worden in hoeverre de school in de dagdagelijkse werking getuigt van haar katholiek karakter. Uit het gesprek met de directeur blijkt duidelijk dat hij hiermee worstelt. *“Je voelt dat de godsdienstige leefwereld van de leerkrachten vaak minimaal is.(...) Nu geven een aantal van mijn collega’s waarschijnlijk zeer formalistisch les (...). Ik voel daar een spanning en denk dat het beter is voor het vak zelf en voor het doorgeven van geloofswaarden dat het zou gegeven worden door mensen die er echt 100 procent achter staan en die gelovig zijn.”* De directeur geeft aan dat zijn team wel zeer geëngageerd is –in projecten van Broederlijk Delen bijvoorbeeld wordt veel energie gestoken –maar dat de leerkrachten voor het overige nog maar weinig voeling hebben met de katholieke godsdienst. Ze volgen heel strikt een bepaalde methode en houden zich vast aan hun voorbereide lessen. Van persoonlijke getuigenissen en een doorleefde visie op godsdienst lijkt niet echt sprake te zijn. Daarenboven vertellen de leerlingen dat de godsdienstlessen soms plaats moeten ruimen voor andere vakken, wat erop kan wijzen dat de katholieke godsdienstlessen beschouwd worden als ‘minder belangrijk’ en indien nodig plaats moeten ruimen voor ‘échte vakken’. Kan, rekening houdend met bovenstaande bedenkingen, dan nog wel gesproken worden van een expliciete katholieke signatuur van de school?

Een aantal uitspraken doet vermoeden –en misschien is dit een gevolg van het gebrek aan een persoonlijke band met het christelijk geloof?- dat op deze school het katholiek opvoedingsproject

geherformuleerd wordt tot een geheel van waarden die kenmerkend zijn voor de levensbeschouwing: *“Ik vind het belangrijk dat we blijven zeggen dat we een christelijke school zijn en dat we een aantal waarden meedragen. Ik denk bijvoorbeeld dat als je over christelijke waarden spreekt –dat is nog iets anders dan geloof denk ik- dat de meeste leerkrachten dat nog wel belangrijk vinden, het doorgeven van die waarden.”* (directeur).

Uit nadere analyse blijkt dat er in deze school sprake is van een discrepantie tussen de levensbeschouwelijke profilering en de feitelijke schoolsituatie waarin de christelijke identiteit minder tot haar recht komt. De school lijkt dus in de praktijk te opteren voor positie 3 waar waardebeleving en/of –opvoeding centraal staat, en niet voor positie 4 zoals uit het gehanteerde discours verondersteld zou kunnen worden.

1.2.2 School De Gember (VSKO): Deuren open voor de minsten

In het onderwijslandschap is deze katholieke school een buitenbeentje: hoewel de school behoort tot de katholieke koepel, wordt momenteel uitsluitend islam aangeboden. De klasleerkracht legt uit: *“Ik denk (...) dat we een school zijn van de buurt en voor de buurt, waarbij we rekening houden met de culturele achtergrond van onze kinderen en onze ouders en natuurlijk ook met hun geloof. Daarom dat we ook islamitische godsdienstlessen tijdens de uren geven.”* (De school ligt in een buurt waar bijna geen autochtonen meer wonen, red.).

De vraag die hierbij gesteld kan worden is in hoeverre een school waarvan de leerlingenpopulatie volledig uit moslims bestaat en die enkel islamlessen aanbiedt, nog een katholieke school is. De directeur van de school geeft aan dat openstaan voor leerlingen uit kansarme milieus een kernopdracht is voor christenen. Dat deze leerlingen een andere levensbeschouwing hebben, mag daarbij volgens hem geen hinderpaal vormen: *“Als christen is het kernpunt: ‘Wat je voor de minsten hebt gedaan, heb je voor mij gedaan.’ (...) Hier leven vele Turken. Vaak zijn ze kansarm en verstoten. (...) Als katholieke school kan je toch voor hen niet de deuren sluiten? Wat ze geloven is daarbij niet belangrijk. Het gaat om waardig kunnen leven. Daarvoor hebben ze recht op goed onderwijs. Dat vind ik het fundament van christen zijn. Hier zijn geen katholieken in de school. Als christen is dat geen probleem. Het gaat er niet om dat je de deuren openzet voor mensen die het goed hebben, maar voor de minsten.”* De directeur vindt religieuze waarden belangrijk en wil daarom moslims binnen de school een levensbeschouwelijke opvoeding geven. Hij vindt het wel spijtig te moeten vaststellen dat de lessen islam zich vooral lijken te beperken tot geloofsonderricht: de lessen bestaan hoofdzakelijk uit het vanbuiten leren van koranverzen en soera’s en bieden weinig kans tot reflectie.

Ondanks het feit dat alle leerlingen islam volgen, probeert de school de voeling met het christendom niet verloren te laten gaan. Zo wordt er aandacht besteed aan de katholieke feesten zoals Kerstmis, Pasen en Sinterklaas. Bovendien gaan de leerlingen niet alleen naar de moskee, maar ook naar de kerk: *“Ja, drie keer per jaar houden we een viering. Het gaat dan niet zozeer over Jezus of God, maar wel over de waarden die gelden binnen ons katholicisme, dus naastenliefde, lief zijn voor elkaar, steun zijn voor elkaar...”* (klasleerkracht). Daarnaast geeft de school optredens voor verenigingen zoals de KWB en

Ziekenzorg. De directeur geeft aan dat de leerlingen hier geen probleem van maken, integendeel: *“Ik merk dat dat zowel bij moslimkinderen als bij hun ouders een vorm van respect doet ontstaan. Ze appreciëren het als je over je eigen geloofsovertuiging kan praten.”* Ook de klasleerkracht geeft aan dat er op deze school sprake is van wederzijds respect: *“Zij mogen hun eigen cultuur en geloof behouden, daar heb ik totaal geen moeite mee. Maar ze moeten ook open kunnen staan voor anderen, ook voor mijn cultuur en mijn geloof. Maar dat doen ze meestal wel.”*

Net zoals bij school De Tijd rijst ook hier de vraag in welke mate de school in haar concrete werking getuigt van haar katholieke identiteit. Katholieke godsdienst wordt niet onderwezen als een apart vak. Het katholieke aspect wordt voornamelijk gesitueerd in de omgang met de leerlingen, zo geeft de klasleerkracht aan. Maar wat betekent dit concreet? De directeur legt de vinger op de wonde: *“Jammer genoeg kunnen vele leerkrachten dat [spreken over godsdienst] niet meer. Ze zijn zelf niet meer godsdienstig. Ze zijn wel katholiek opgevoed, maar hebben er geen voeling meer mee (...) Hun oplossing is dan over geloof te zwijgen.”* Uit wat de klasleerkracht hierboven aangeeft, blijkt inderdaad dat ze het christendom verengt tot zeer algemene waarden, zoals bijvoorbeeld lief zijn voor elkaar, steun zijn voor elkaar, enz. God en Jezus hoeven daarbij niet ter sprake te komen. Verhack (2003) stelt dat dergelijke waarden thuishoren in een gemeenschappelijk nadenken over, en een bewaren van de humaniteit van de mens. De directeur treedt Verhack hierin bij: *“Algemene waarden zijn alleszins niet genoeg. Ook een humanist gelooft daarin. Mijn geloof is iets persoonlijks, zegt men soms. Maar ik denk dan: als dat niet inspirerend kan zijn voor anderen, welke waarde heeft het dan nog?”* De directeur houdt dus een pleidooi voor een levensbeschouwing die verder gaat dan opvoeden tot waarden, maar lijkt aan te voelen dat dit in zijn schoolpraktijk niet het geval is. In de feitelijke situatie kan ook deze school dus geplaatst worden bij positie 3 in de typologie van Boeve. De waarden die naar voren geschoven worden, moeten ook leerlingen die geen christelijke levensbeschouwing hebben –in dit geval moslims– aanspreken.

1.2.3 School De Rozemarijn (GO!): Elk zijn lesje? Waarom niet samen?

“Centraal staat dat men als school aan ieder geeft wat nodig is. Ze benaderen elk kind persoonlijk. Dat zie je ook in de wijze waarop ze in een gemeenschapsschool als deze godsdienst aanbieden. Ieder kan zijn eigen godsdienst kiezen. (...) Dat iedere leerling hier als VIP gezien wordt, vind ik een heel goede manier van benaderen.” (leerkracht protestantse godsdienst). Deze uitspraak is zeer kenmerkend voor een leerkracht in het Gemeenschapsonderwijs. In de omschrijving van de onderwijsvisie van de school haalt de leerkracht immers twee aspecten aan die typerend zijn voor het pedagogisch project van het GO!: enerzijds wordt verwezen naar de aandacht voor de individuele eigenheid van elk kind en anderzijds naar het niet gebonden zijn aan een levensbeschouwelijke richting.

Opvallend is dat wanneer het thema levensbeschouwing ter sprake komt, geen enkele respondent de term ‘actief pluralisme’ hanteert. Wel spreken ze allemaal consequent over ‘neutraliteit’: *“Wij zijn een neutrale school (...). Neutraliteit houdt in dat iedereen op levensbeschouwelijk vlak eigen keuzes maakt en eigen gewoontes heeft.”* (directeur). Deze vaststelling is opmerkelijk aangezien het GO! reeds in 2006 besliste het begrip neutraliteit te vervangen door actief pluralisme. Het is duidelijk dat op het moment

van het interview in deze school de verandering in discours nog niet ten volle doorgedrongen is. Op het eerste zicht lijkt dit geen probleem te zijn, het gaat immers maar over een begrip. Belangrijker is echter hoe dat begrip in de actuele schoolpraktijk wordt ingevuld. Is de 'neutrale' school in werkelijkheid een actief pluralistische school waarin het levensbeschouwelijk debat aangewakkerd wordt of is ze echt een neutrale school –in de strikte zin van het woord- die bewust weigert zich op levensbeschouwelijk vlak te profileren en die in zekere zin het levensbeschouwelijke debat eerder stillet?

De directeur van de school geeft een eerste indicatie voor het antwoord op voorgaande vraag: *“Zelf vind ik het jammer dat levensbeschouwingen apart worden gegeven en dat elke groep in aparte hokjes wordt geduwd. Moest ik kunnen kiezen, dan zou ik gaan voor een algemeen vak ‘maatschappijleer’ waarin allerlei maatschappelijke problemen aan de orde kunnen komen. Ik ben ervan overtuigd dat een thema als geloof daar vanzelf in zou voorkomen. Omdat de hele klas dan samenblijft, zouden ze ook meer de onderlinge verschillen kunnen kennen.”* De leerkracht zedenleer is dezelfde mening toegedaan. Hij is voorstander van een vak waarbij gedurende twee uren met alle leerlingen samen over verschillende godsdiensten gesproken wordt. Als naam voor het vak suggereert hij 'geloofsovertuigingen'. Dergelijke gedachtegangen wijzen erop dat de huidige situatie, waarbij de verschillende levensbeschouwelijke vakken onafhankelijk naast elkaar bestaan, niet als volledig bevredigend ervaren wordt. Er worden op de school uiteraard wel activiteiten georganiseerd die de verschillende levensbeschouwingen overstijgen. Een voorbeeld hiervan is een actie voor kinderen uit de Derde Wereld in de kerstperiode, waarbij de leerkrachten katholieke en protestantse godsdienst samenwerkten. Toch blijkt uit de interviews dat dergelijke gebeurtenissen slechts sporadisch plaatsvinden en dat de leerkrachten levensbeschouwing als het ware elk op hun eilandje acteren: *“Voor de rest ben ik niet zoveel met de visie van de school bezig. Ik maak bijna geen vergaderingen mee en doe ook niet mee aan uitstappen of buitenschoolse activiteiten. Ik ben hier dus vooral om les te geven.”* (leerkracht protestantse godsdienst). Vooral de positie van de leerkracht islam blijkt als problematisch ervaren te worden: *“De islamleerkracht is er niet veel bij en komt bijna nooit in de leraarskamer.”* (leerkracht protestantse godsdienst). Bovendien bevindt het klaslokaal van deze leerkracht zich in een ander gebouw, waardoor zijn positie als buitenstaander nog versterkt wordt. Uit de gesprekken met de leerlingen blijkt tevens dat tijdens de lessen levensbeschouwing zelden ingegaan wordt op andere levensbeschouwingen. Op de vraag of in de les zedenleer soms iets gezegd wordt over godsdienst antwoordt een leerling: *“Eén keer in de vijf jaar. Bijna nooit dus.”*

Deze analyse wijst erop dat op deze school niet echt sprake is van actief pluralisme. De school is wel pluralistisch door de rechtmatige aanwezigheid van verschillende levensbeschouwingen, maar doordat leerlingen met een verschillende levensbeschouwelijke achtergrond voor de levensbeschouwelijke vakken niet samen in de klas zitten, krijgen ze niet de kans met elkaar in discussie te gaan en te verwoorden waarom ze bepaalde inzichten waar en belangrijk vinden. De leerlingen komen weinig te weten over elkaars kijk op de werkelijkheid. Daarbij komt nog dat de leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken slechts in beperkte mate met elkaar interageren en weinig kansen creëren om 'levensbeschouwingoverstijgend' te werken. Door dergelijke situaties wordt het levensbeschouwelijk debat op deze school niet aangewakkerd. Deze GO!-school kan dus ondergebracht worden bij positie 1a, wat wij in 1.1 omschreven als strikte neutraliteit. Dit is een opmerkelijke

vaststelling voor een school die zich volledig wil inschrijven in de onderwijsvisie van het GO! en zich naar de buitenwereld ook wil profileren als een echt GO!-school en dus bijgevolg als een actief pluralistische school (cf. positie 1b).

1.2.4 School De Oregano (OVSG): Levensbeschouwing enkel in de levensbeschouwelijke vakken?

Wanneer gepeild wordt naar de onderwijsvisie van deze gemeentelijke school verwijst de directeur naar het grote belang dat men hecht aan zorg: *“We proberen elk kind te geven wat het toekomt. (...) Je mag zijn wie je bent. (...) Dat betekent voor mij dat je een sfeer in de school probeert te krijgen waarin elk kind en elke ouder voelt dat het welkom is. Dat je je zorgbeleid grondig en structureel uitbouwt.”* Ook de leerkracht katholieke godsdienst stelt naar aanleiding van deze vraag dat men probeert tegemoet te komen aan de noden van elk kind. Opvallend hierbij is dat niemand van de respondenten in de omschrijving van de onderwijsvisie spontaan verwijst naar de levensbeschouwelijke visie van de school, ook niet de leerkracht zedenleer.

Wanneer dieper ingegaan wordt op dit thema blijkt dat alle respondenten het moeilijk hebben met de strikte regelingen omtrent het bewaren van de neutraliteit in de school: levensbeschouwelijke symbolen mogen bijvoorbeeld slechts zichtbaar zijn in de daartoe bestemde lokalen en liturgische handelingen mogen enkel in de les godsdienst uitgeoefend worden. *“Vroeger was dat niet. Wij begonnen met godsdienst, elke morgen. (...) Je komt in de klas en je bidt. Nu mag dat niet meer als klasleerkracht omdat er kinderen zijn die zedenleer of iets anders volgen. Er hangen ook geen kruisbeelden. Ik vind dat jammer. 90% of meer van de kinderen volgt katholieke godsdienst. Dat is toch totaal buiten proportie.”* (leerkracht katholieke godsdienst). De directeur is dezelfde mening toegedaan: *“Als je de bestaande regelgeving toepast, dan leef je niet samen in een school, maar naast elkaar. Dat is bijvoorbeeld zo in het geval van die symbolen. Als je daar strikt op toeziet, dan maak je reservaten. Dan steek je die van godsdienst in een reservaat en die van zedenleer in een ander reservaat. Daarbinnen mogen ze doen wat ze willen, maar daarbuiten mogen ze niets van hun overtuiging laten zien. Hoe kan je dat nu? Een levensbeschouwing die je maar 2x50 minuten per week mag laten zien, dan vraag ik me af waar we naar toe gaan.”* Dergelijke opmerking dient begrepen te worden vanuit de vaststelling dat de directeur zelf overtuigd katholiek is. Volgens hem kunnen directies pas vanuit een eigen, particuliere overtuiging verdraagzaamheid verwezenlijken op school en respect opbrengen voor andere overtuigingen. Dit betekent dat hij dus ook openstaat voor het vak zedenleer. Hij geeft aan dat hij geen onderscheid maakt tussen de verschillende levensbeschouwelijke vakken en ze allebei gelijk behandelt. De andere respondenten beamen dit.

Ook de leerkracht zedenleer kan zich niet vinden in het strikt opvolgen van neutraliteit. Enige tijd geleden werd zij door de inspectie op de vingers getikt omdat ze voor de kerstmarkt engelen had geknutseld met haar leerlingen in plaats van niet-religieuze symbolen. Ze hekelde dergelijke rigide houding, die weinig ruimte laat voor confrontatie met andere levensbeschouwingen, zoals ook blijkt uit volgende uitspraak: *“Een verdraagzame school is een school die activiteiten doet met alle kinderen, niet een school die altijd activiteiten doet met een bepaalde groep. (...) Ik vind het niet erg dat er twee keer*

per jaar een misviering is, maar moest er hier nu elke week een misviering zijn zou ik dat geen goede zaak vinden, want dan houd je bewust de gelovigen en de niet gelovigen uit elkaar. We leven in een multiculturele samenleving, we moeten zo veel mogelijk dingen proberen samen te doen.”

Ondanks de weerstanden van leerkrachten en directie zijn de scheidingslijnen tussen de verschillende levensbeschouwingen toch zeer sterk aanwezig, zo blijkt uit het antwoord van een leerling op de vraag of tijdens andere lessen soms over godsdienst of moraal gepraat wordt: *“Nee, want dan zijn we samen met de andere kinderen, ook die van zedenleer. En als zij daarover moeten leren, dan gaat dat niet. Want zij volgen zedenleer. Ooit als het Kerstmis was, dan mochten we iets doen in de schoolkrant. De juf had mij toen gevraagd om iets te tekenen. Ik wou toen iets tekenen rond de geboorte van Jezus. Ik heb dat weg moeten doen, omdat er kinderen waren die ook zedenleer volgden. Ze vond dat daarom niet goed. Alleen de kerstboom en zo mocht.”* Ook de leerlingen zijn zich dus ten volle bewust van de afgrenzingen tussen de verschillende levensbeschouwingen en worden verplicht deze te bewaren.

Frappant in deze casus is de sterke discrepantie tussen de feitelijke toestand en de wenselijk geachte. Zoals hierboven werd geargumenteed kunnen de respondenten zich maar moeilijk vinden in een situatie waarbij verschillen geduld worden, zolang anderen er maar niet mee geconfronteerd worden. Ze wensen daarentegen meer mogelijkheden tot confrontatie tussen de verschillende levensbeschouwingen. De respondenten zijn dus voorstander van wat wij in 1.1 omschreven als actief pluralisme. Echter, deze school is een gesubsidieerde officiële school en dient bijgevolg een aantal richtlijnen te volgen en haar neutraliteit te bewaren. Zij interpreteert deze neutraliteit als strikte neutraliteit (zie 1.1). Dit weerspiegelt zich ook in de schoolpraktijk, waarbij confrontaties tussen de verschillende overtuigingen vermeden worden en waarbij er dus ook geen sprake is van een levensbeschouwelijke dialoog. In de feitelijke situatie kan deze school dus ondergebracht worden bij positie 1a, strikte neutraliteit.

1.2.5 School De Koriander (FOPEM): Over godsdienst wordt niet veel gepraat

In het onderwijslandschap neemt deze ervaringsgerichte methodeschool, die behoort tot de Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Methodescholen (FOPEM), op verschillende vlakken een bijzondere positie in, ook wat betreft haar visie op levensbeschouwelijke opvoeding op school. De school kiest bewust om geen godsdienst of zedenleer maar cultuurbeschouwing aan te bieden¹. Cultuurbeschouwing wordt niet ingevuld als een apart vak, maar vindt plaats doorheen de gewone leefgroepwerking². De visie die aan deze beslissing ten grondslag ligt lijkt op het eerste zicht helder: *“de keuze die je maakt*

¹ Scholen die georganiseerd zijn op basis van alternatieve onderwijsbenaderingen mogen, indien zij onafhankelijke (gesubsidieerde vrije) scholen zijn, een vak cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie inrichten.

² Deze ervaringsgerichte school werkt niet met klassieke kleuterklassen en studiejaren, maar brengt haar leerlingen onder in vier leefgroepen waarin kinderen van verschillende leeftijden samen zitten.

voor een godsdienst is een privézaak. Het is wel de verantwoordelijkheid van de school dat je kinderen leert omgaan met verscheidenheid.” (leerkracht). De directeur verwoordt het op een gelijkaardige manier: *“Waarom zou godsdienstige opvoeding op school moeten gebeuren? Een school is er voor elk publiek. Ik vind die opsplitsing in hokjes niet gezond. Wel vind ik het belangrijk dat de kinderen hier de diversiteit ontmoeten en dat er vanuit die diversiteit globaal naar het leven gekeken wordt. In die zin vind ik het zinvoller om te filosoferen met kinderen of ethische kwesties te bespreken dan alle vakken levensbeschouwing aan te bieden. De taak van de school is dan kinderen een open houding te doen krijgen, ze leren dat niet iedereen denkt zoals bij hen thuis.”* De levensbeschouwelijke visie, die gedragen wordt door het hele schoolteam, lijkt zich dus vooral te richten op het leren samenleven met elkaar op een positieve manier, vanuit een open houding ten opzichte van diversiteit. Men wil ervoor zorgen dat de kinderen een bredere kijk op de werkelijkheid ontwikkelen.

De vraag rijst echter of in dit geval wel gesproken kan worden van een levensbeschouwelijke visie. Wat is op deze school de horizon waartegen het menselijk leven als waardevol verschijnt en is er überhaupt wel zo'n horizon? Gaat het hier niet eerder over 'opvoeding tot waarden', wat volgens Verhack (2003) niet vereenzelvigd mag worden met levensbeschouwing? Immers, waarden zoals respect, openheid, samenhang, enz. die door de respondenten meermaals worden aangehaald, horen thuis in het bewaren van een door allen gedeelde humaniteit. De analyse van de interviews maakt inderdaad duidelijk dat de school geen expliciet levensbeschouwelijk project naar voren schuift, zoals ondermeer blijkt uit volgende eerder vage formulering: *“Kortom, we proberen op een levensechte, natuurlijke manier met levensbeschouwing om te gaan. Het leven zit er vol van: ‘hoe beschouw je het leven’? Alles rond geboorte en dood of anders zijn en hoe ga je daarmee om?”* (directeur).

Het ontbreken van een dergelijk project impliceert echter niet dat de school geen levensbeschouwelijke positie inneemt. Integendeel, door bewust te weigeren zich levensbeschouwelijk te profileren neemt de school een duidelijke optie in dit verband. De school wenst neutraal te zijn: *“Dat wil zeggen dat alle levensbeschouwingen er mogen zijn en dat we zelf geen voorkeur hebben. Welke godsdienst iemand belijdt, maakt ons niet uit. Als school beschouwen we de levensbeschouwelijke overtuiging van onze leerlingen en ouders immers als een privézaak.”* (directeur). Bijkomende evidentie voor het toeschrijven van neutraliteit aan deze school, vinden we in de vaststelling dat het levensbeschouwelijk debat op school niet gestimuleerd wordt. Dit is een gevolg van de manier waarop cultuurbeschouwing geïmplementeerd wordt: het is geïntegreerd in het dagelijkse lesgeven en vormt geen apart vak. Er zijn dus geen vaste momenten waarop levensbeschouwelijke onderwerpen aan bod komen. *“Of het veel of weinig aan bod komt, hangt af van de leerkracht en het gekozen project.”* (directeur). Een consequentie van deze eerder arbitraire benadering is dat de mogelijkheid bestaat dat de leerlingen weinig geconfronteerd worden met levensbeschouwelijke thema's, een hypothese die verschillende respondenten bevestigen. Een uitspraak van een leerkracht hieromtrent is zeer veelzeggend: *“over godsdienst babbelen we niet veel.”*

De houding van het team ten opzichte van godsdienst kan hiervoor een verklaring bieden. Uit de interviews blijkt immers dat de respondenten godsdienst percipiëren als een middel om mensen in te delen in vakjes. Godsdiensten beklemtonen volgens hen de verschillen tussen mensen, terwijl de school

op de eerste plaats wil aantonen dat er ondanks de verschillen vooral gelijkenissen zijn. Volgend fragment illustreert dat het concept godsdienst een negatieve connotatie heeft voor de respondent: *“Waarom geven we hier geen godsdienst? Omdat alles evenwaardig is. Je laat mensen zoals ze zijn, in hun eigen zijn, alles is evenwaardig, respect voor elkaar.”* (leerkracht). De leerkracht lijkt hier dus te suggereren dat aanbieden van levensbeschouwelijke vakken ongelijkheid tussen leerlingen zou creëren en ervoor zou zorgen dat ze hun eigenheid aan de kant moeten schuiven. Ook bij de directeur is een weinig positieve opvatting over godsdiensten terug te vinden, zoals onder andere blijkt uit het citaat waarin hij stelt dat de opsplitsing in hokjes ongezond is. Het spreekt voor zich dat iemand die met dergelijke blik naar godsdienst kijkt, minder geneigd zal zijn dit thema met leerlingen te bespreken.

Zoals aangetoond benadrukt de school zeer sterk de gelijkenissen tussen mensen en wenst ze niet te lang stil te staan bij de verschillen: *“Hen verder leren kijken dan hun neus lang is, daar gaat het dus om.(...) Hen tonen dat er ondanks de verschillen meer gelijkenissen zijn. Met mijn Turkse vriendinnen zie ik dat we als vrouwen meer gelijkenissen vertonen dan verschillen. Met kinderen is dat ook zo. In de grond willen we allemaal hetzelfde.”* (directeur). Daarnaast halen de respondenten meermaals aan dat het één van de hoofdtaken van de school is de leerlingen te leren omgaan met diversiteit. Naar onze mening vallen deze vaststellingen moeilijk met elkaar te rijmen. De analyse van de interviews doet vermoeden dat op deze school feitelijke verschillen wel geduld worden, maar dat tegelijkertijd het debat daarover vermeden wordt. Door de beperkte confrontatie met levensbeschouwelijke diversiteit is de kans groot dat een soort wederzijdse onwetendheid gecreëerd wordt. Wanneer men leerlingen wil leren omgaan met pluraliteit en diversiteit kan het belang van de dialoog niet genoeg benadrukt worden (zie bijvoorbeeld Boeve, 2000; Abicht, 2005 en Roebben, 2000). Dit dialogeren over levensbeschouwing lijkt in deze school amper te gebeuren. Een voorwaarde tot echte dialoog is immers dat de eigen, individuele levensbeschouwing en die van de ander aan het woord komen of tenminste ter sprake worden gebracht. Ook de concrete schoolpraktijk van deze methodeschool wordt dus gekenmerkt door wat we in 1.1 omschreven als positie 1a: strikte neutraliteit.

1.3 De theorie en de praktijk: een wereld van verschil?

Wanneer we de schoolverhalen met elkaar vergelijken, blijkt dat er een aantal algemene conclusies geformuleerd kunnen worden. In wat volgt geven we deze weer en halen we tevens mogelijke verklaringen aan. Sommige verklaringen kwamen reeds (deels) aan bod in de schoolverhalen, maar worden hier in een ruimer kader geplaatst.

Conclusie 1: In de twee katholieke scholen wordt het katholiek project herleid tot waardeopvoeding

Beide katholieke scholen gaven aan voor het vormgeven aan hun opvoedingsproject te willen starten vanuit hun katholieke identiteit. Wanneer gekeken werd naar de concrete uitwerking hiervan in de praktijk, bleek echter eerder sprake te zijn van een meer algemene vorm van waardeopvoeding.

Ondanks het feit dat de twee katholieke scholen zeer sterk van elkaar verschillen, stellen beide directeurs hetzelfde probleem vast: de leerkrachten uit hun school hebben weinig voeling met het

katholiek geloof en de invloed van godsdienst in hun eigen leven is minimaal. Dit leidt volgens hen tot een onbezielde, formalistische manier van lesgeven of, sterker nog, tot het zwijgen over geloof. Het leerplan rooms-katholieke godsdienst stelt dat leerkrachten zich er bewust van moeten zijn dat ze voor hun leerlingen model staan met hun woorden en nog meer met hun daden. *“Bij het spreken over het christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen is het persoonlijk doorleefd geloof uitgangspunt en dragende grond”* (Erkende Instantie r.-k. godsdienst, 1999, p. 248). Pollefeyt (2008, p. 126) spreekt in deze context over de leerkracht als geëngageerde getuige, wat *“een eigen opgebouwde en in opbouw zijnde particuliere, christelijke geloofssynthese”* veronderstelt. Net deze synthese, waarbij authenticiteit een cruciale rol speelt, lijkt bij heel wat leerkrachten te ontbreken.

Uiteraard zijn de situaties in de twee katholieke scholen moeilijk met elkaar te vergelijken en lijkt bovenstaande paragraaf enkel van toepassing te zijn op de ‘gewone’ katholieke school (De Tijn), waar de klasleerkrachten instaan voor de godsdienstlessen. In de school De Gember krijgen de leerlingen islamles van een leerkracht die wel bezielde is en zeer erg overtuigd is van zijn zaak. Hierboven echter is gebleken dat de school zich toch duidelijk wil profileren als een katholieke school en dat het katholieke aspect zich voor de respondenten voornamelijk situeert in de omgang met de leerlingen. Ook hier is het dus gerechtvaardigd te kijken naar de manier waarop de klasleerkrachten zich verbonden voelen met het katholiek geloof, aangezien verwacht wordt dat ze daar in hun dagelijks handelen van getuigen.

Voor een verklaring van het feit dat in beide scholen levensbeschouwelijke opvoeding niet verder blijkt te gaan dan het opvoeden tot waarden, is het gebrek aan een persoonlijke band met de katholieke godsdienst dus een belangrijk element. Wil men doorheen opvoeding bereiken dat kinderen leren positie te kiezen in de wereld, leren verantwoordelijk te handelen en in hun handelen de wereld recht te doen, dan is het voorbeeld van de leerkracht hierbij een zeer belangrijke factor. Leerlingen ervaren op die manier wat de leerkracht zelf waardevol vindt en horen de leerkracht getuigen van wat voor hem levensbelangrijk is, tijdens de lessen godsdienst, maar ook daarbuiten (Van Crombrugge, Vanobbergen & Vansieleghem, 2003). Ook Verhack (2003) is die mening toegedaan. Hij stelt dat een school die levensbeschouwelijke vragen bespreekbaar wil maken voor jongeren nood heeft aan *“mensen, opvoeders, die het levensbeschouwelijke in zich dragen (die het ‘hebben’) en het ook kunnen vertolken en die daarin ook een voorbeeldfunctie kunnen waarmaken”* (Verhack, 2003, p. 160). Bij een aantal leerkrachten uit de twee scholen lijkt dergelijk authentieke houding te ontbreken. Het herleiden van levensbeschouwing tot een informatief vak over ideeënsystemen en de optie om te vertrekken vanuit algemene waardepatronen lijkt voor deze leerkrachten –die mee vorm moeten geven aan het katholieke project van de school- een oplossing te zijn. Uiteraard is dit een verarming aangezien op die manier echt opvoedend onderwijs, waarbij de vorming van de menselijke persoon in al zijn dimensies centraal staat, niet tot zijn recht kan komen (Verhack, 2003).

Dat de reductie van het levensbeschouwelijk, in dit geval christelijk aanbod tot waardeopvoeding tot een vervlakking en horizontalisering leidt, geven ook Pollefeyt en Bouwens (2009) aan:

“Bovendien loopt waardenopvoeding het gevaar van horizontalisering van het christendom: men maakt spontaan een selectie van die elementen die makkelijk te koppelen zijn aan de ervaring. Het christelijke

geloof dreigt dan te vervlakken tot niet méér dan een ethische code, die bovendien algemeen gedeeld wordt. Aangezien alle betrokkenen zich in het compromis moeten kunnen herkennen, valt bovendien te vrezen dat particulariteit uitgevlakt wordt en een actieve dialoog tussen verschillende levensvisies wordt ingeperkt. Indien de beweging halverwege strandt, zonder dat het christelijke geloof expliciet ter sprake kwam, is dit dan voor christenen wel specifiek genoeg? Kan men nog terecht spreken van een 'katholieke school', wanneer God en Jezus Christus onbesproken blijven? In de praktijk resulteert deze aanpak doorgaans in een postchristelijk schoolklimaat waarin het aangenaam is te vertoeven, maar waar nog weinig expliciet christelijk geloof aanwezig is. (...) Niet zelden is waardenopvoeding eerder een onbewuste verglijding van katholieke identiteit, dan een intentionele strategie." (p.52)

Conclusie 2: Niet-confessionele scholen worden gekenmerkt door een neutrale houding

In drie van de vijf scholen wordt de feitelijke levensbeschouwelijke schoolpraktijk gekenmerkt door een neutrale houding. Twee daarvan behoren tot het officieel onderwijs, de derde is de methodeschool.

De vaststelling dat aan de GO!-school (school De Rozemarijn) strikte neutraliteit wordt toegeschreven, is enigszins verwonderlijk, aangezien de school zichzelf in haar officiële documenten omschrijft als een 'pluralistische school'. Hierboven werd reeds aangehaald dat één en ander verklaard kan worden door het feit dat de leerlingen voor de levensbeschouwelijke lessen in aparte groepen worden ingedeeld waardoor ze dus bijna niet in contact komen met andere visies. Ook in de gemeentelijke school (school De Oregano) is dit het geval. Van Crombrugge, Vanobbergen en Vansielegem (2003) stellen dat het ook en vooral voor kinderen en jongeren van groot belang is dat levensbeschouwelijke verschillen ervaren en besproken kunnen worden. Zeker voor een onderwijssituatie is dit essentieel aangezien met deze verschillen 'gewerkt' kan worden. Ook Burbles (1993) beklemtoont het belang van verschillen. Hij stelt dat men niet tot leren kan komen zonder dat men de eigen visie durft confronteren met wat daarvan verschilt. Het is precies die confrontatie die in de twee officiële scholen ontbreekt. Zoals reeds in de schoolverhalen duidelijk werd, ervaren beide scholen dit zelf ook als problematisch.

Ook de manier waarop de methodeschool (school De Koriander) met levensbeschouwing omgaat, blijkt tot een neutrale houding te leiden. In deze school staat het vak cultuurbeschouwing op het programma. Het is niet helemaal correct de term 'vak' te hanteren, aangezien cultuurbeschouwing geïntegreerd is in de hele pedagogische werking van de school en dus niet gedurende een aantal uren als een afzonderlijk vak aangeboden wordt. In het schoolverhaal van de methodeschool werd aangetoond dat dergelijke invulling ertoe kan leiden dat leerlingen weinig geconfronteerd worden met levensbeschouwing. Ook Mortier (in Denys, 2000) heeft bedenkingen bij deze manier van werken. Hij is er, net zoals een aantal respondenten, voorstander van om leerlingen te oefenen in een dialoog tussen verschillende overtuigingen en meningen omtrent een aantal levensbeschouwelijke kwesties. Cultuurbeschouwing kan volgens hem een oplossing bieden, al hangt het ervan af hoe een school hier concreet vorm aan geeft. Cultuurbeschouwing mag zich niet beperken tot het leren over verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. Mortier betreurt het dat levensbeschouwelijke onverschilligheid in onze samenleving sterk aanwezig is en pleit voor een waardeopvoeding die ertoe leidt dat leerkrachten en leerlingen engagementen opnemen en zich inzetten voor 'de goede zaak'. *"Als cultuurbeschouwing*

geïntegreerd is in het pedagogische project van de school en dus niet als afzonderlijk vak is opgenomen in het lessenrooster, is er wel een reëel gevaar voor vervaging” (Mortier, in Denys, 2000, p. 5). Hij is dan ook van mening dat leerlingen de kans moeten krijgen om eventueel in afzonderlijke lessen te kunnen nadenken over levensbeschouwelijke vraagstukken.

Samenvattend kunnen we stellen dat de neutrale houding van de scholen in de hand gewerkt wordt door de manier waarop de levensbeschouwelijke vakken georganiseerd worden. Wat betreft het officieel onderwijs kan men zich terecht afvragen in hoeverre leerlingen van en over elkaar kunnen leren wanneer ze afzonderlijk les krijgen en wanneer verschillen niet ervaren en besproken kunnen worden. Ook het integreren van een vak als cultuurbeschouwing in de hele pedagogische werking van de school, zoals het geval is in de methodeschool, lijkt een neutrale houding te stimuleren. Het gevaar bestaat immers –en dit is zo in onze casus- dat levensbeschouwelijke kwesties helemaal niet meer aan bod komen waardoor ook in deze situatie een debat over verschillen vermeden wordt.

Conclusie 3: Scholen stellen zich pluralistischer voor dan ze in werkelijkheid zijn

Een zeer opmerkelijke vaststelling –en dit is toch zorgwekkend- is dat een aantal scholen zich pluralistischer voorstelt dan ze in werkelijkheid zijn.

Enkel de school De Gember getuigt in haar dagelijkse praktijk van een pluralistische houding. Hoewel het een katholieke school betreft, staat de school open voor moslimleerlingen en wordt er daadwerkelijk rekening gehouden met hun culturele achtergrond en hun geloof. De gemeentelijke school op haar beurt is niet pluralistisch, maar profileert zich dan ook niet als dusdanig.

Bovenstaande vaststelling gaat dus wel op voor de andere scholen en maakt duidelijk dat er bij een aantal scholen een discrepantie heerst tussen de profilering en de actuele praktijk. In een officieel document van de school De Tijn staat bijvoorbeeld volgende uitspraak te lezen: *‘Daarbij blijft de christelijke boodschap met alle waarden die zij verdedigt het uiteindelijke referentiepunt zonder daarbij de openheid en verdraagzaamheid naar andere levensbeschouwelijke en religieuze gezindheden uit het oog te verliezen’*. In de praktijk blijken er echter grenzen te zijn aan die openheid en verdraagzaamheid: op school mogen kinderen bijvoorbeeld geen kledij dragen waarmee ze zich onderscheiden. Ook hoofddoeken vallen volgens de directeur onder deze noemer. In tegenstelling tot wat het geval is in het GO!, legt het katholiek onderwijs geen maatregelen op omtrent het dragen van hoofddoeken. Het betreft hier dus een beslissing van de school(gemeenschap) zelf. School De Tijn voelt dus de noodzaak zich naar de buitenwereld te uiten als pluralistische school, maar de praktijk sluit daar niet bij aan.

Enigszins verrassend is dat ook de methodeschool zich meer pluralistisch voorstelt dan ze in werkelijkheid is. Uit de schoolverhalen blijkt dat de school worstelt met het omgaan met diversiteit: enerzijds stelt zij dat levensbeschouwing tot de privésfeer behoort, maar anderzijds geeft ze aan dat zij de leerlingen wil leren omgaan met diversiteit. Vooral dit laatste kan zij niet echt realiseren in de concrete schoolpraktijk. Als men niet met elkaar kan spreken, hoe kan men elkaar dan beter leren kennen, respect opbrengen voor elkaars opvatting en elkaar positief aanvaarden?

1.4 Het zwijgen doorbreken

In navolging van Antonia Aelterman (2003) ben ik ervan overtuigd dat levensbeschouwelijke vorming onmiskenbaar deel uit maakt van de pedagogische opdracht van het onderwijs. De rode draad doorheen dit hoofdstuk laat echter zien dat in de verschillende scholen levensbeschouwing beschouwd wordt als een zeer complexe materie die men moeilijk ter sprake kan brengen en waarover men dus liever zwijgt. Over levensbeschouwelijke verschillen durft men het niet te hebben: de confrontatie wordt wanneer mogelijk uit de weg gegaan. In de katholieke scholen resulteert deze houding in waardeopvoeding, in de andere scholen in neutraliteit.

Deze manier van omgaan met levensbeschouwing –waarbij levensbeschouwing als het ware doodgezwegen wordt- kan naar onze mening onvoldoende recht doen aan de levensbeschouwelijke component van onderwijs. Wie de levensbeschouwelijke component minimaliseert, gaat fundamentele vragen over het mens-zijn (en vooral mens worden en de rol van de opvoeding daarin) uit de weg. In dit verband schrijft Van Crombrugge (2007) over de noodzaak van denken over opvoeden:

Nadenken over wat een goede, een juiste, een verantwoorde opvoeding kan zijn, is dan ook geen luxe, maar eerder steeds meer onvermijdelijk. Om op te voeden, moet een mens niet alleen pedagogische kennis opdoen, over pedagogische vaardigheden beschikken en pedagogische attitudes bezitten. Deze elementen van de pedagogische competentie zijn allemaal belangrijk, maar er is meer. De opvoeder moet kunnen en willen nadenken. Denken is vragen kunnen, willen en durven stellen. Ook vragen die niet zomaar beantwoord kunnen worden moeten overdacht worden. Over opvoeding nadenken is zich afvragen wat een goede, juiste, verantwoorde opvoeding is. (p. 14)

Wat geldt voor opvoeden in het algemeen, gaat dus zeker ook op voor de levensbeschouwelijke component ervan. Ook daar is het ‘denken over’ onvermijdelijk. Deze oefening heeft alles te maken met de vraag naar de eigen levensbeschouwelijke grondslag en met de eigen identiteit. In de eerste plaats is dit de taak van de koepels. Zij moeten willen nadenken en vragen durven stellen zoals: ‘wie zijn wij?’, ‘waar willen wij voor staan?’ en ‘wat is voor ons goede, juiste en verantwoorde opvoeding en wat is de rol van levensbeschouwing daarin?’. Kortom, er is nood aan een kritisch-reflexieve houding waarbij opvattingen over onderwijs verhelderd worden en waarbij stil gestaan wordt bij het hoe en het waarom van het handelen. Dergelijke houding mag niet enkel plaatsvinden op het niveau van de koepels, maar moet doorgetrokken worden naar de concrete school, waar schoolbesturen, directies, leerkrachten enz. mee nadenken over de eigen identiteit en er concreet mee vorm aan geven.

Precies hierin kunnen de schoolverhalen betekenisvol zijn voor andere scholen. Ze kunnen scholen ertoe aanzetten als het ware hun eigen schoolverhaal te schrijven door kritisch te kijken naar de feitelijke levensbeschouwelijke situatie in hun school en erover te reflecteren. Beantwoordt de feitelijke aan wie of wat wij willen zijn en wat wij op levensbeschouwelijk vlak willen realiseren? Is het levensbeschouwelijke profiel dat we willen aannemen ook daadwerkelijk terug te vinden in de praktijk

of is het enkel een ideaalbeeld in bijvoorbeeld ons pedagogisch project? Op die manier kunnen scholen zich bewust worden van een eventuele discrepantie, trachten na te gaan hoe de discrepantie verklaard kan worden en hoe ze meer coherentie kunnen realiseren tussen woord en daad.

Kortom, met de schoolverhalen willen we scholen uitdagen om diepgaand na te denken over wie ze willen zijn, waar ze willen voor staan en hoe ze dat kunnen realiseren. Daarnaast kunnen bovenstaande schoolverhalen andere scholen gevoelig maken voor het feit dat er binnen heel wat scholen spanningen zijn waarvan men zich op het eerste zicht niet bewust is. Scholen worden hierdoor uitgedaagd eventuele spanningen te detecteren en onder ogen te durven zien. Tot slot kunnen de verhalen een geruststellend effect hebben: heel wat scholen blijken te worstelen met hun levensbeschouwelijke identiteit en in heel wat scholen stemt de profilering niet overeen met de praktijk. Levensbeschouwing is dus voor geen enkele school een eenvoudige kwestie.

Referenties

Aelterman, A. (2003). Woord vooraf. In H. van Crombrugge & N. Vansieleghem (Eds.), *Kleur(en) (be)kennen: onderwijs, levensbeschouwing en religie* (pp. 3-7). Gent: Academia Press.

Abicht, L. (2005). Actief pluralisme: bedoelen we hetzelfde? In S. Stevaert (Ed.), *Ander geloof: naar een actief pluralisme in Vlaanderen* (pp. 20-31). Leuven: Davidsfonds.

Boeve, L. (2000). 'Katholieke' universiteit: vier denkpistes', *Ethische perspectieven*, 10 (4), 250-258.

Burbles, N. C. (1993). The dialogical relation. In N.C. Burbles (Ed.), *Dialogue in teaching: theory and practice* (pp. 19-49). New York: Teachers College Press.

Commissie Levensbeschouwelijke competenties, in opdracht van de erkende instanties en verenigingen (2012). *Interlevensbeschouwelijke competenties in het kader van dialoog en samenwerking tussen levensbeschouwingen op school*. Departement Onderwijs: Brussel.

Denys, K. (2000, november). Over cultuurbeschouwing en levensbeschouwelijk onderwijs: een gesprek met Freddy Mortier. *Nieuwsbrief FOPEM*, 1 (7), 4-5.

Erkende Instantie r.-k. Godsdienst (1999). *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap.

Pollefeyt, D. (2008). *Religie, zingeving en levensbeschouwing* [Cursus]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Godgeleerdheid.

Roebben, B. (2000). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*. Leuven: Davidsfonds.

Simons, A. (2000). The author's silence: Transcendence and representation in Mikhail Bakhtin. In I.N. Bulhof & L. ten Kate (Eds.), *Flights of the Gods: Philosophical perspectives on negative theology*. New York: Fordham University Press.

Snik, G., & de Jong, J. (2001). Moet een liberale overheid scholen bekostigen? *Pedagogiek*, 21 (3), 242-258.

Van Crombrugge, H., Vanobbergen, B., & Vansieleghem, N. (2003). De leerkracht en zijn levensbeschouwing. In H. van Crombrugge & N. Vansieleghem (Eds.), *Kleur(en) (be)kennen: onderwijs, levensbeschouwing en religie* (pp. 137-150). Gent: Academia Press.

Van Crombrugge, H. (2007). *Denken over opvoeding: inleiding in de pedagogiek*. Antwerpen: Garant.

Verhack, I. (2003). Over het belang van het levensbeschouwelijke in het onderwijs. In H. van Crombrugge & N. Vansieleghem (Eds.), *Kleur(en) (be)kennen: onderwijs, levensbeschouwing en religie* (pp. 151-161). Gent: Academia Press.

Wildemeersch, D., & Van Heeswijck, H. (2007). Reconsidering dialogue in intercultural learning and education. In D. Pollefeyt (Ed.), *Interreligious learning*. Leuven: Peeters.

Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2009). Identiteit van scholen in beeld gebracht. Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek naar de katholieke identiteit van een onderwijsinstelling. In K. Vanspeybroeck & J. Claeys (Eds.), *Identiteit in diversiteit. Inspiratie voor katholieke lerarenopleidingen* (pp. 44-60). Brussel: Licap CVBA.