

**MET
PRAKTIJK
WIJZER
VOOR LERAREN**

ZONDER WRIJVING GEEN GLANS

**IDENTITEIT EN WAARDEN
OP SCHOOL**

De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) heeft naast een adviserende rol ook een studiefunctie. Die functie staat in dienst van het advies- en overlegwerk. De Vlor doet dat onder meer aan de hand van strategische verkenningen. Een strategische verkenning wil een bepaald thema uitdiepen en de verschillende dimensies ervan in kaart brengen. Met die onderbouwde kennisbasis kunnen de leden van de Vlor over bepaalde thema's in de toekomst met een brede kijk adviseren. Een strategische verkenning is een rapport aan de Vlor en bevat geen standpunten die de Vlor als zodanig binden. Uit een strategische verkenning kan een advies ontstaan, maar dat is niet noodzakelijk zo. De posities die de verschillende leden innemen, komen pas in de eventuele adviesfase tot uiting. De afzonderlijke bijdragen van de experts zijn voor rekening van de respectieve auteurs.

Deze tekst is de neerslag van een strategische verkenning die de Vlaamse Onderwijsraad heeft gehouden in de periode november 2017 tot september 2019. Hij werd voorbereid door een denkgroep met als leden Bruno Vanobbergen (voorzitter), Sanghmitra Bhutani, Marianne Coopman, Goele Cornelissen, Koen De Backer, Paulette De Vetter, Ilse Geerinck, Elias Hemelsoet, Naima Lafrarchi, Nancy Libert, Hilde Timmermans, Griet Vandervelde, Julie Ryngaert en Reinhilde Pulinx (secretaris).

D/2020/45/192 – ISBN 978 94 014 6897 8 – NUR 840, 763

Vormgeving omslag: Gert Degrande | De Witlofcompagnie
Vormgeving binnenwerk: Peer De Maeyer

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tiel, 2020.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag veeleenvoudig worden
en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie,
microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder
voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Vaartkom 41 bus 01.02
3000 Leuven
België
www.lannoocampus.be

Postbus 23202
1100 DS Amsterdam
Nederland
www.lannoocampus.nl

INHOUD

VOORWOORD	7
INLEIDING	9
Toenemende spanning in de samenleving en in het onderwijs	9
Focus, vraagstelling en verloop van de strategische verkenning	9
Opbouw van het boek	12
DEEL I	
INSPIRATIE EN ACHTERGROND	15
De school als context voor identiteitsontwikkeling, waardenbeleving en waardeoverdracht. Beschouwingen, perspectieven en aandachtspunten <i>Patrick Loobuyck</i>	17
Pluriformiteit en conflict in het onderwijs <i>Paul Scheffer</i>	33
Reradicaliseren. Educatief ronselen voor een betere wereld <i>Stijn Sieckelinck</i>	47
Identiteit en belonging. Reflecties uit de praktijk <i>Winny Ang</i>	67
Superdiversiteit betekent... het conflict omarmen <i>Fanny Matheusen</i>	89
Enkele veelgestelde vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord <i>Emilie Le Roi en Khalid Benhaddou</i>	113

DEEL II	
PRAKTIJKWIJZER	
OMGAAN MET GESPANNEN SITUATIES OP SCHOOL	129
Gespannen situaties	131
Herkenbare probleemoplossende praktijken	132
Op zoek naar onderwijspedagogische praktijken	136
Inspannende oefeningen	137
<i>Casus 1: Het engelenhuis</i>	138
<i>Casus 2: Mijn God</i>	145
<i>Casus 3: Het zelfportret</i>	158
Praktijkwijzer	171
EEN BEDENKING DIE REST...	177
BIBLIOGRAFIE	179
INSPIRERENDE LITERATUUR	182

VOORWOORD

‘Als je te snel denkt dat je weet wat er staat, lees je alleen wat je zou willen dat er staat.’ Zo schrijft de Franse filosoof Rachid Benzine in zijn bijzonder lezenswaardige boekje *De Koran uitgelegd*. Interessant is niet alleen de inhoud van zijn boek, maar vooral het perspectief waarmee hij de Koran benadert. Geen tekst zonder context. En dus wil hij vooral veronzekeren, ‘gaatjes prikken in de zekerheden en stelligheden (van jongeren)’.¹

Het citaat van Benzine geeft mooi weer waarvoor *Zonder wrijving geen glans* en de lange denk- en praktijkoefening die eraan vooraf is gegaan, wil staan. Het is een pleidooi om zodanig aandacht te schenken aan de culturele, etnische en levensbeschouwelijke verschillen waarop we vandaag in onze samenleving en dus ook op school botsen, dat ze niet verworden tot geschillen, maar kunnen uitgroeien tot krachtige onderwijsmomenten. Het verschil verschijnt dan niet als een probleem dat zo snel mogelijk opgelost moet worden, maar als een mogelijkheid tot onderwijs. Of sterker nog: ‘Niet bestrijden, maar er ons juist mee inlaten’, dat is de kern van onderwijs aldus Sieckelink. Voor de leerlingen, voor de leraren en dus voor de hele school. Tijd maken, geduldig de complexiteit en de kwetsbaarheid van die verschillen willen zien, is essentieel. Dat staat veraf van het geroep, de morele paniek en de opzweepende reacties die we in de publieke ruimte vaak aantreffen als het over deze kwesties gaat. Dit boek is een oproep tot rust, tot stilstaan bij de dingen en bij elkaar, vanuit het volle besef dat we slechts zó een ruimte kunnen creëren waarin samenleven (telkens opnieuw) mogelijk wordt. We zijn daarbij gevoelig voor een meervoud van perspectieven en voor emoties die daar vaak mee gepaard gaan, zoals angst en verlies. En veeleer dan in labels en grote woorden (zoals Paul Scheffer het zo treffend benoemt), zoeken we antwoorden in kleine, voorzichtig zoekende woorden.

1 In het Frans heeft het boek als titel *Le Coran expliqué aux jeunes*. In de Nederlandse vertaling, *De Koran uitgelegd*, is in de titel de verwijzing naar jongeren weggevalen.

Zonder wrijving geen glans is een onderwijspedagogisch boek pur sang. Het is het resultaat van veel praten met elkaar en samen denken. Ik ben de Vlaamse Onderwijsraad dankbaar dat hij daartoe ruimte heeft willen creëren. Het siert de leden van de werkgroep dat ze geduldig samen een weg hebben gezocht naar openingen en lichten in het complexe en moeilijke identiteitsbos. Die zoektocht drijft op een diep respect voor en een grote betrokkenheid op de dagelijkse onderwijspraktijk. Dat toont zich in de ernst waarmee de spanningsvelden zijn beschreven die eigen zijn aan het actuele pedagogisch handelen, maar evenzeer in de ambitie om met dit boek voor de onderwijspraktijk écht iets te willen betekenen. Samen met alle betrokken actoren hoop ik dat we in dat opzet zijn geslaagd. Het boek is ten slotte een uitnodiging om mee op weg te gaan. En zo mee nieuwe sporen uit te tekenen.

Om alle misverstanden te vermijden: het is geen handboek over hoe je moet omgaan met de islam op school. Vandaag is het gevaar reëel om discussies over culturele, etnische en zeker levensbeschouwelijke identiteit te herleiden tot een discussie over 'de islam'. Wij doen dat uitdrukkelijk niet. Verwacht bovendien geen handleiding of receptenboek, maar bereidt u zich voor op veel prikkels, ongemakkelijke vraagstukken en (in)spannende oefeningen. Geniet van de rijkdom aan ideeën die dit boek in zich draagt.

BRUNO VANOBBERGEN,
voorzitter van de denkgroep



INLEIDING

TOENEMENDE SPANNING IN DE SAMENLEVING EN IN HET ONDERWIJS

In september 2017 stond de startdag van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) in het teken van diversiteit en identiteit in het onderwijs. We kozen dit thema vanuit de vaststelling dat de culturele en etnische achtergrond, waardenbeleving en levensbeschouwing in toenemende mate deel gingen uitmaken van het maatschappelijk debat – en dus ook van het debat over onderwijs. De samenleving staat meer en meer ‘onder spanning’ wanneer het gaat over sociale cohesie, onderhandelbaarheid van waarden, sociale afspraken en identiteit. Samen-leven, in de zin van gezamenlijk vormgeven aan een wereld waar we samen de schouders onder kunnen zetten, is niet altijd evident.

Op school zijn die spanningen ook aanwezig. Omgaan met verschillen tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen (en hun ouders) en leraren, de plaats van levensbeschouwing en zingeving in onderwijs, burgerschapsvorming en omgaan met radicalisering: het zijn stuk voor stuk vraagstukken die het Vlaamse onderwijs uitdagen. De rol van leraren is daarbij essentieel. Zij bevinden zich vaak midden in de spanning tussen verschillende culturele en levensbeschouwelijke kaders en ervaren druk van verschillende kanten. Velen onder hen voelen zich onzeker, ervaren een zekere handelingsverlegenheid en zijn op zoek naar een gepaste houding of naar een soort houvast in die gespannen situaties.

FOCUS, VRAAGSTELLING EN VERLOOP VAN DE STRATEGISCHE VERKENNING

Na afloop van de startdag in 2017 was het duidelijk dat het thema verdere aandacht verdiende in het overleg van de Vlaamse Onderwijsraad. Binnen de Vlor ging een denkgroep aan de slag om verder te reflecteren over het omgaan met verschillen op vlak van culturele, etnische en levensbeschouwelijke identiteit op school en in de klas. De denkgroep heeft zich niet gebogen over de discussie in verband met het levensbeschouwelijke curriculum. Wel

heeft deze groep geprobeerd om vanuit een gezamenlijke oefening inspirerend, herkenbaar en bruikbaar materiaal uit te werken waarmee leraren aan de slag kunnen gaan. Dat de focus van dit boek bij de leraar ligt, neemt echter niet weg dat het boek zich richt naar alle onderwijsprofessionals (directies, zorgcoördinatoren, pedagogisch begeleiders enzovoort) die stil willen staan en ruimte willen maken om zich in te laten met ‘gespannen situaties’ die verband houden met culturele, etnische en levensbeschouwelijke verschillen.

We kozen als titel voor deze verkenning de uitdrukking ‘zonder wrijving geen glans’, verwijzend naar de spanningen in de samenleving en op school die vaak doen botsen en wrijven. Zoals bij het oppoetsen van zilver of andere waardevolle metalen, is die wrijving nodig om een mooi resultaat, glans te bereiken. Maar die glans ontstaat niet zomaar. Er is een intentie, een bereidheid bij het poetsen om glans te verkrijgen. Het gaat er dus niet om dat we de spanningen en de botsingen op hun beloop laten, maar om de bereidheid ons vanuit een actieve betrokkenheid daartoe te verhouden.

Een strategische verkenning neemt voldoende tijd om een thema verder uit te diepen en de verschillende dimensies van dat thema in kaart te brengen. Het proces van de verkenning *Zonder wrijving geen glans* verliep in verschillende stappen. Een denkgroep, samengesteld uit leden van de Vlor en experts met diverse achtergronden, bakende het onderwerp af en werkte een vraagstelling uit.

Als leidraad voor gericht reflectie- en ontwikkelwerk over het ruime thema van culturele, etnische en levensbeschouwelijke identiteit in onderwijs, formuleerde de denkgroep drie centrale vragen:

- 1 Met welke spanningen op het vlak van culturele, etnische en/of levensbeschouwelijke identiteit worden verschillende onderwijsactoren (leraren, schoolleiders, ander onderwijspersoneel, leerlingen en ouders) in het dagelijkse leven op school geconfronteerd?
- 2 Op welke manier gaan verschillende onderwijsactoren om met die spanningen in hun onderwijs- en klaspraktijk?
- 3 Welke oriënterende richtingwijzers kunnen we formuleren voor leraren en scholen om met die spanningen om te gaan?

Die vraagstelling werd vervolgens voorgelegd aan experts en onderzoekers uit Vlaanderen en Nederland. Zij schreven vanuit hun eigen perspectief en deskundigheid een bijdrage over een of meerdere aspecten uit de vraagstelling (deel 1). Tijdens twee seminariedagen stelden de experts en onderzoekers hun bijdrage voor aan de leden van de denkgroep van de Vlor. Samen

werden er discussies gevoerd over mogelijke antwoorden op deze centrale vragen.

Tijdens het proces verschoof de focus van de verkenning enigszins. Bij de start was de vraagstelling nog veeleer beschrijvend: welke spanningen zijn er en hoe gaan de verschillende actoren ermee om? Naarmate het reflectieproces vorderde, kwam de focus meer en meer op de derde vraag te liggen: welke oriënterende richtingwijzers kunnen we formuleren voor leraren en scholen om met deze spanningen om te gaan? Die vraag werd aangevuld met een andere: hoe kunnen we leraren een soort houvast bieden om in gespannen situaties te blijven staan en een onderwijspedagogische verhouding aan te nemen? Deze vragen lagen aan de basis van de praktijkwijzer (deel 2).

De denkgroep ging via focusgroepen ook in dialoog met betrokken actoren, binnen en buiten de school. We spraken met leerlingen, leraren en schoolleiders van basisscholen en secundaire scholen, vertegenwoordigers van zelforganisaties en professionals, werkzaam in de sectoren jeugd en welzijn. Door die gesprekken kregen de leden van de denkgroep meer inzicht in de manier waarop spanningen, die te maken hebben met culturele, etnische en levensbeschouwelijke verschillen, door de betrokkenen op school worden beleefd. De leden van de denkgroep willen hen dan ook uitdrukkelijk danken voor de tijd die ze vrijwillig hebben vrijgemaakt om in gesprek te gaan en voor hun bereidheid en openheid om de eigen ervaringen rond dit thema te willen delen.

OPBOUW VAN HET BOEK

Deel 1: *Inspiratie en achtergrond*

Bijdragen van experts en onderzoekers:

Patrick Loobuyck. De school als context voor identiteitsontwikkeling, waardenbeleving en waardeoverdracht. Beschouwingen, perspectieven en aandachtspunten

Paul Scheffer. Pluriformiteit en conflict in het onderwijs

Stijn Sieckelinck. Reradicaliseren. Educatief ronselen voor een betere wereld

Winnie Ang. Identiteit en belonging. Reflecties uit de praktijk

Fanny Matheusen. Superdiversiteit betekent... het conflict omarmen

Emilie Le Roi en Khalid Benhaddou. Enkele veelgestelde vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord

De experts en onderzoekers hebben telkens vanuit hun invalshoek en expertise een antwoord gegeven op de eerder geformuleerde vragen die we met dit boek hebben willen behandelen. Ze hebben voor de denkgroep inspiratie, achtergrond en materiaal aangereikt om in het midden te leggen en om verschillende manieren van omgaan met culturele, etnische en levensbeschouwelijke identiteit zichtbaar en bespreekbaar te maken.

Tussen de delen vindt de lezer telkens een aantal tekstfragmenten. Die haalden we uit de gesprekken die de denkgroep voerde met diverse betrokkenen in onderwijs (focusgroepen). Ze geven een idee van wat er in scholen en op de klasvloer leeft en tonen hoe leerlingen, leraren, ouders en andere betrokkenen dat kunnen ervaren. Samen met de bijdragen van de experts vormde dat materiaal voor de denkgroep een basis om verder mee aan de slag te gaan.

Deel 2: Praktijkwijzer: omgaan met gespannen situaties op school

De praktijkwijzer reikt lees-, kijk- en werkmateriaal aan voor leraren om het eigen handelen in zeer concrete ‘gespannen situaties’ richting te geven. Dat gebeurt enerzijds door verschillende manieren van omgaan met gespannen situaties op school zichtbaar én bespreekbaar te maken. Anderzijds worden leraren uitgenodigd om dergelijke situaties aan te grijpen als een mogelijkheid of een kans. Het zijn mogelijkheden om jonge mensen aan te spreken op hun vermogen om te leren balanceren tussen ‘dat wat hun eigen is’ (waaraan ze willen vasthouden, hun identiteit) en ‘dat wat anders en open is’ (nieuwe werelden, de toekomst).

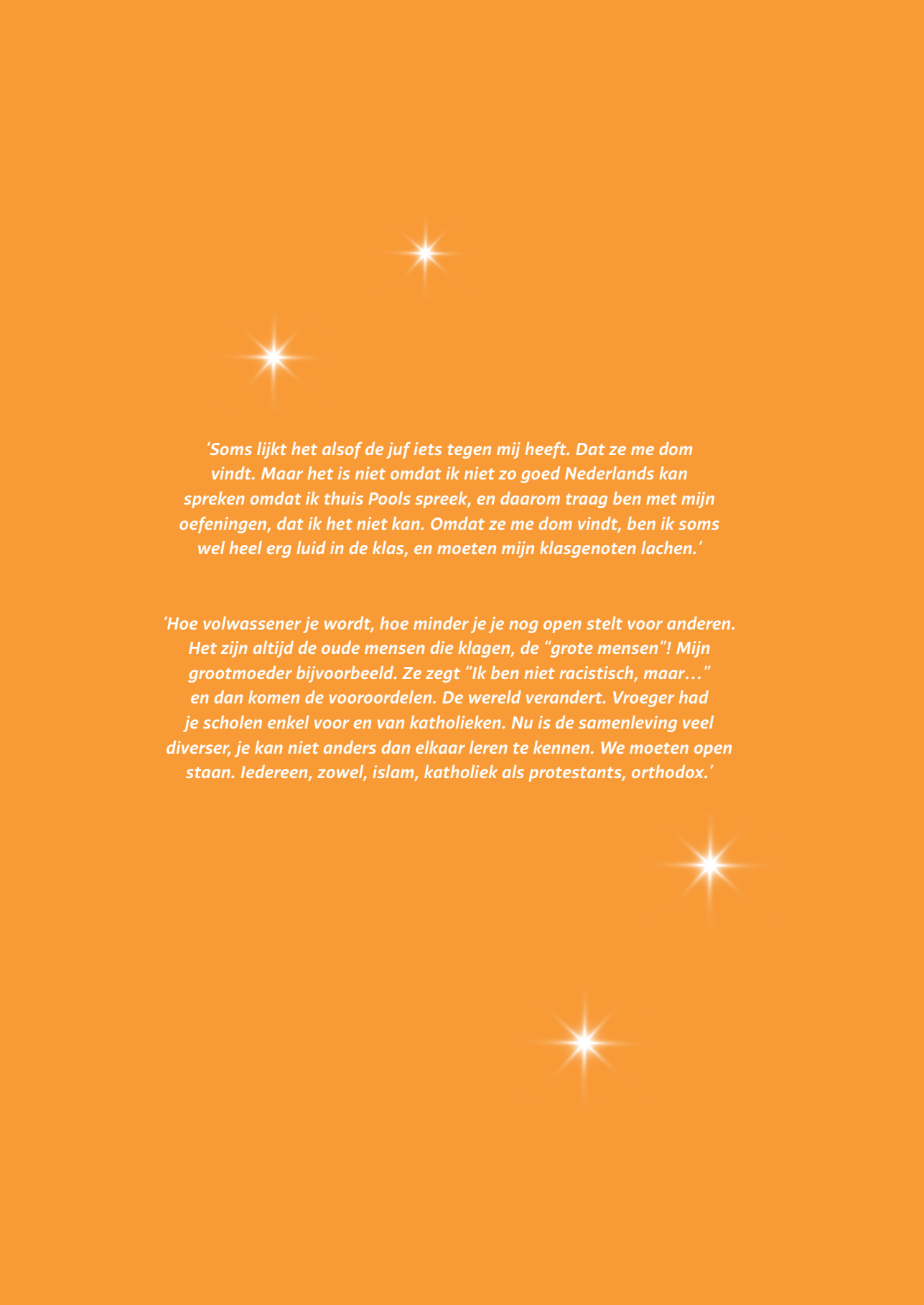
Bij de uitwerking van de praktijkwijzer heeft de denkgroep ervoor gekozen om te vertrekken vanuit zeer concrete en herkenbare situaties waarin zich spanningen voordoen ten gevolge van culturele, etnische of levensbeschouwelijke verschillen. Casussen uit de eigen onderwijspraktijk werden aangevuld en verrijkt met het materiaal uit de focusgesprekken. Tijdens de gesprekken met de experts en betrokken onderwijsactoren over eigen ervaringen, expertise en relevante lectuur en vanuit gezamenlijke schrijf- en lees oefeningen heeft de denkgroep (nieuwe) ogen, oren, woorden en materiaal ontwikkeld om met dergelijke situaties om te gaan. Die (nieuwe) instrumenten reiken woorden aan om te benoemen wat eigen is aan een onderwijspedagogisch perspectief en waarin dat verschilt van andere manieren om zich tot die spanningen te verhouden, maar ook materiaal om ons daarin te kunnen oefenen.² Op die manier hebben we met deze verkenning iets willen toevoegen aan bestaande kaders, projecten en visies over het omgaan met culturele, etnische en levensbeschouwelijke verschillen in het onderwijs.

De praktijkwijzer is geen advies van de Vlor. Hij is het resultaat van een gezamenlijke oefening binnen de denkgroep die aan de leden van de Vlor en het ruimere onderwijsveld inspiratie kan bieden. Maar het is in de eerste plaats een uitnodiging om samen stil te staan en ons te oefenen in een onderwijspedagogische omgang met culturele, etnische en levensbeschouwelijke verschillen op school.

2 We hebben deze oefeningen voorgelegd aan leraren. Een bijzondere dank aan Stijn Behaegel, Ann Steppe, Patrick Switten en de leraren van het Provinciaal Handels- en Taalinstituut (Gent) voor hun betrokkenheid en kritische lezing van de praktijkwijzer en de casus(sen).



INSPIRATIE EN ACHTERGROND



'Soms lijkt het alsof de juf iets tegen mij heeft. Dat ze me dom vindt. Maar het is niet omdat ik niet zo goed Nederlands kan spreken omdat ik thuis Pools spreek, en daarom traag ben met mijn oefeningen, dat ik het niet kan. Omdat ze me dom vindt, ben ik soms wel heel erg luid in de klas, en moeten mijn klasgenoten lachen.'

'Hoe volwassener je wordt, hoe minder je je nog open stelt voor anderen. Het zijn altijd de oude mensen die klagen, de "grote mensen"! Mijn grootmoeder bijvoorbeeld. Ze zegt "Ik ben niet racistisch, maar..." en dan komen de vooroordelen. De wereld verandert. Vroeger had je scholen enkel voor en van katholieken. Nu is de samenleving veel diverser, je kan niet anders dan elkaar leren te kennen. We moeten open staan. Iedereen, zowel, islam, katholiek als protestants, orthodox.'

DE SCHOOL ALS CONTEXT VOOR IDENTITEITSONTWIKKELING, WAARDENBELEVING EN WAARDEOVERDRACHT.

BESCHOUWINGEN, PERSPECTIEVEN
EN AANDACHTSPUNTEN

Patrick Loobuyck

Patrick Loobuyck (*1974) studeerde godsdienstwetenschappen aan de KU Leuven en moraalwetenschappen aan de Universiteit Gent. Hij is als hoogleraar verbonden aan het Centrum Pieter Gillis van de Universiteit Antwerpen, waar hij over levensbeschouwing, burgerschap en democratie doceert. Hij is ook als gast-professor verbonden aan de Vakgroep Wijsbegeerte en Moraalwetenschappen van de Universiteit Gent, waar hij politieke filosofie doceert. Hij is auteur van de boeken *Samenleven met gezond verstand* (2017) en *Verdwaald in Verlichting* (2019, samen met Khalid Benhaddou).

TWEE PERSPECTIEVEN

Als het gaat over de vraag hoe onderwijs moet omgaan met religieuze en levensbeschouwelijke identiteit en waardenbeleving van kinderen en jongeren, zijn er grosso modo twee opties. De school kan ingezet worden om de identiteit en waarden die kinderen en jongeren van thuis uit meekrijgen te bevestigen en te verdiepen. Of de school kan ingezet worden om kinderen en jongeren zelf in staat te stellen om hun eigen identiteit te vormen en hun leven vorm te geven op basis van de normen, waarden en inzichten die zij het meest aantrekkelijk vinden.

In deze bijdrage wordt vooral de tweede optie verdedigd. Hiervoor is een empirisch, feitelijk argument en een normatief argument. De eerste optie was lange tijd dominant in veel West-Europese landen, niet het minst ook in

Vlaanderen, maar komt nu de facto onder druk te staan. Bovendien heeft onderwijs ook een eigen finaliteit die in een spanningsverhouding kan komen met de idee dat de school de levensbeschouwelijke identiteit en waarden die jongeren thuis meekrijgen, moet helpen bestendigen, respecteren en verdiepen. Wat er op school gebeurt en geleerd wordt, kan immers botsen met wat kinderen en jongeren thuis meekrijgen. De conflicten die dat mogelijk met zich meebrengt, moeten niet te allen prijze vermeden worden. Er moet echter wel gezocht worden naar een manier waarop de school die conflicten het best begeleidt en naar methodes die kinderen, jongeren en hun ouders zoveel mogelijk in hun waardigheid laten.

PARADIGMAWISSEL

Er is een sterk ontwikkelde traditie die stelt dat kinderen niet van de school of van de staat zijn, maar van de ouders. Het zijn de ouders die hun kinderen mogen opvoeden zoals zij dat wensen en in dat verband kunnen ze ook een school kiezen die bij hun opvoeding aansluit. Dat is de reden waarom heel wat westerse landen naast officieel onderwijs ook ruimte laten voor vrije – vaak levensbeschouwelijk gekleurde – initiatieven. In de Belgische Grondwet bijvoorbeeld begint het onderwijsartikel al sinds 1831 met de woorden: het onderwijs is vrij (toen artikel 17, huidig artikel 24). Dat betekent dat de Grondwet bescherming biedt voor de vrijheid van oprichting, inrichting en richting van onderwijs. Dat laatste verwijst naar de vrijheid van de inrichtende macht of van het schoolbestuur om het onderwijs naar eigen levensbeschouwelijke, filosofische of pedagogische overtuiging te verstrekken en in het verlengde daarvan ook een eigen levensbeschouwelijk gekleurd vak aan te bieden.

In 1988 wordt ook de vrije schoolkeuze van ouders in de Grondwet ingeschreven. Dat moet ze toelaten voor hun kind een school te kiezen die aansluit bij hun eigen identiteit, waarden, overtuigingen en opvoedingsproject. In het officieel onderwijs, dat ‘neutraal’ is omdat het iedereen gelijk moet behandelen, hebben ouders dan weer de vrije keuze tussen onderricht in een van de erkende godsdiensten of niet-confessionele zedenleer (Dejaeghere 2018). Het idee is opnieuw dat ouders een vak kunnen kiezen dat aansluit bij de levensbeschouwing die ze aan hun kinderen willen meegeven.

Met uitzondering van landen als Frankrijk en de VS, bestond er in de meeste westerse landen lange tijd een consensus dat levensbeschouwelijke vakken

op het reguliere schoolcurriculum thuishoorden en dat ze als doel hadden om jongeren te socialiseren in de eigen, meestal christelijke, levensbeschouwing die ze thuis meekregen. In heel wat landen is hierover nu discussie. Een aantal maatschappelijke evoluties en de wijzigingen in het levensbeschouwelijke landschap hebben tot een 'paradigmawissel' geleid (Loobuyck 2016b; Loobuyck & Franken 2011).

Secularisering en diversiteit

De laatste decennia is de samenleving op levensbeschouwelijk vlak ingrijpend veranderd. Gemiddeld genomen nemen religie en levensbeschouwing een veel bescheidener plaats in, zowel maatschappelijk als in het privéleven van mensen. Het levensbeschouwelijke landschap is bovendien niet langer homogeen christelijk, maar erg divers geworden.

Vooreerst is er dus de secularisatie die hier ook hand in hand is gegaan met een vorm van individualisering en mentale ontzuiling. Dat maakt dat heel wat mensen zich veel minder dan voorheen verbonden weten met een levensbeschouwelijke traditie. Steeds minder mensen identificeren zich nog met het christendom en steeds meer jongeren beschouwen zich als levensbeschouwelijk onverschillig (Van Droogenbroeck & Spruyt 2014). Zelfs het zogenaamde cultuurchristendom is sterk aan het verminderen. De voeling met en de kennis van het christendom gaat snel achteruit. Bij de jongere generatie spelen de klassieke levensbeschouwelijke tradities nauwelijks nog een rol bij zingeving (Pitstop 2015). Secularisering betekent immers ook niet dat meer mensen zich expliciet tot het vrijzinnig humanisme gaan bekennen.

Dit alles maakt dat het model waarbij de vorming op school in het verlengde moet liggen van de levensbeschouwelijke identiteit die jongeren thuis meekrijgen voor heel wat mensen niet goed meer van toepassing is. Over welke levensbeschouwelijke identiteit zou het dan moeten gaan? Steeds minder vaak worden jongeren van thuis uit nog opgevoed in een van de traditionele levensbeschouwelijke tradities. Het onderwijs kan daar dus ook niet meer zomaar op aansluiten. Er zitten bijvoorbeeld steeds minder katholieken op katholieke scholen. Dat vormt een interessante uitdaging waar het Katholiek Onderwijs Vlaanderen actief mee aan de slag gaat, onder meer met het concept van de dialoogschool. Maar de uitdaging speelt ook bij de levensbeschouwelijke vakken. In de les rooms-katholieke godsdienst zitten vaak vooral (geseculariseerde) jongeren die met het katholicisme en het christendom weinig hebben. En lang niet alle ouders die voor hun kinderen

niet-confessionele zedenleer kiezen, bekennen zich tot de levensbeschouwing van het vrijzinnig humanisme.

Ten tweede is er de toegenomen diversiteit als gevolg van migratie, maar ook van individualisering en globalisering. Naast (geseculariseerde) katholieken zijn er moslims, protestanten, evangelische christenen, sikhs, joden, orthodoxe christenen, Jehova's getuigen, *ietsisten*, twijfelaars en atheïsten. Dat maakt het praktisch niet altijd mogelijk om het idee vol te houden dat de school in het verlengde moet liggen van de levensbeschouwelijke opvoeding thuis. België biedt een uniek groot aantal levensbeschouwelijke vakken aan, maar de groep mensen die zich eigenlijk niet meer in een van die aangeboden vakken herkent, wordt steeds groter.

Kortom, door secularisering is het niet meer zo duidelijk of kinderen en jongeren thuis nog wel steeds een levensbeschouwelijke identiteit meekrijgen. En in de mate dat dit toch nog het geval is, is het niet duidelijk of die identiteit aansluit op het aanbod dat nu in de scholen bestaat.

Andere verwachtingen

Parallel met de genoemde veranderingen worden ondertussen ook de doelstellingen van levensbeschouwelijke vakken steeds vaker anders en breder geformuleerd: ze moeten bijdragen aan de levensbeschouwelijke en morele zoektocht, aan het ontwikkelen van een gezond reflectieve, open en tolerante houding en aan de algemene persoonsvorming van jongeren. In de internationale literatuur benadrukken zowel academici, onderwijsverantwoordelijken als de documenten van bijvoorbeeld de Raad van Europa al verschillende jaren dat het onderwijs, wat levensbeschouwing betreft, vooral aandacht moet besteden aan kennis over verschillende levensbeschouwingen en religies, het bijbrengen van interculturele vaardigheden en het begrip van democratie en mensenrechten (o.a. Council of Europe 2008; Keast 2007; Jackson 2008; Jensen 2008; OSCE 2007; Pépin 2009). Kortom, het moet jongeren voorbereiden op hun participatie als burger in de seculiere en multiculturele samenleving. Op die manier wordt ook een interessante, maar volgens sommigen problematische link gelegd tussen burgerschapseducatie en levensbeschouwelijk onderricht (zie Miedema 2012; Loobuyck 2014).

Met name door secularisering zijn ook ouders en leerlingen niet langer unaniem vragende partij om het levensbeschouwelijke vak op een confessionele of levensbeschouwelijk geëngageerde manier in te vullen. De affiniteit met

kerk en religie is bij velen sterk vervaagd en als men zich nog met de christelijke traditie identificeert, is het meestal om culturele of morele en niet langer om religieuze redenen. Het Europese REDCo-onderzoek bevestigt dat leerlingen voornamelijk vragende partij zijn om over verschillende levensbeschouwingen en tolerantie te leren (Valk et al. 2009; Knauth et al. 2008).

In de veel gebruikte terminologie van de Britse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987) kunnen we de uitdaging van de paradigmawissel als volgt samenvatten: in hoeverre en op welke manier moet het klassieke *teaching into religion* getransformeerd worden tot, aangevuld of vervangen worden door *learning about en learning from (the study of) religions*? Of nog: als we jongeren willen voorbereiden op de seculiere, levensbeschouwelijk diverse samenleving en hen in staat willen stellen hun latere leven ook op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven, moeten we dan voor iedereen vasthouden aan (semi)confessionele, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die steeds vanuit een bepaalde levensbeschouwing worden aangeboden en jongeren de waarde van één bepaalde levensbeschouwing willen laten proeven? Of kunnen we dat model beter verlaten en opteren voor open, pluralistisch en op religie- en moraalwetenschap gebaseerd onderwijs over religie, levensbeschouwing, ethiek en filosofie? Of is een combinatie van de twee wenselijk en mogelijk?

Evoluties

Zowat overall in Europa nemen het onderwijs, de levensbeschouwelijke instanties en de overheid initiatieven om aan de uitdaging van deze paradigmawissel tegemoet te komen (Franken & Loobuyck 2011; Jödicke 2013). In Nederland bijvoorbeeld is die paradigmawissel voornamelijk voelbaar in het vak godsdienst/levensbeschouwing, dat in het katholiek en het protestants-christelijk voortgezet onderwijs op het curriculum staat. Daarin komen het christendom, de wereldreligies, levensvragen, levensthema's en de levensbeschouwing van de leerling aan bod (Bertram-Troost & Visser 2017). Anders dan wat vaak wel nog op reformatorische en evangelische scholen aan bod komt, is godsdienst/levensbeschouwing veel minder confessioneel geworden en is er de jongste decennia ook steeds meer aandacht voor de religiewetenschappelijke benadering. Sinds kort zijn er ook plannen om van onderuit aan een gemeenschappelijk kerncurriculum 'levensbeschouwing en religie' te werken dat ook in het openbaar voortgezet onderwijs gedoceerd zou kunnen worden.

In Vlaanderen heeft deze paradigmawissel vooral geleid tot het intern aanpassen van de leerplannen van de verschillende levensbeschouwelijke vakken. Het bewustzijn dat de afzonderlijk ingerichte vakken in het openbaar onderwijs het best ook worden aangevuld met samenwerking en dialoog tussen de verschillende levensbeschouwingen, maakt dat op veel scholen leraren van levensbeschouwelijke vakken op dat vlak ook inspanningen leveren. De samenwerking en dialoog die lange tijd afhankelijk waren van de goede wil en het initiatief van individuele leraren, worden nu ook vanuit de inspecties structureel ondersteund en aangemoedigd. De erkende instanties (verantwoordelijk voor de levensbeschouwelijke vakken) hebben in 2012 een lijst met 24 'competenties voor interlevensbeschouwelijke dialoog en interlevensbeschouwelijk samenleven' geformuleerd. Sindsdien worden zes lestijden per schooljaar per klas hiervoor ingezet.

In Franstalig België heeft men in 2016-2017 de uren levensbeschouwelijke vakken in het openbaar onderwijs gereduceerd van twee naar één. Het vrijgekomen uur wordt ingevuld met een nieuw vak Filosofie en burgerschap. Leerlingen die vrijstelling vragen voor de levensbeschouwelijke vakken worden ook niet langer afzonderlijk gezet en min of meer aan hun lot over gelaten zoals dat in Vlaanderen het geval is. Deze leerlingen krijgen twee uur Filosofie en burgerschap. De katholieke scholen hebben zich aan deze regeling onttrokken. Ze bieden het vak Filosofie en burgerschap niet aan en houden vast aan het vak rooms-katholieke godsdienst voor al hun leerlingen.

DOEL VAN ONDERWIJS

Er is ook een normatieve reden waarom we het model in vraag kunnen stellen waarbij kinderen en jongeren onderwijs krijgen in het verlengde van de levensbeschouwelijke identiteit die ze van thuis uit meekrijgen. Onderwijs dient immers niet zozeer om identiteiten te bevestigen of levensbeschouwelijke overtuigingen en tradities in stand te houden. Dat kan in onderwijs een plaats krijgen (als ouders dat willen voor hun kinderen), maar is niet de belangrijkste taak. Als samenleving organiseren en garanderen we op de eerste plaats onderwijs om jongeren te informeren, te vormen en te socialiseren, zodat ze zich als vrije subjecten kunnen bewegen, oriënteren en ontplooien in onze samenleving.

Binnen de kruitlijnen van de mensenrechten hebben ouders het recht om hun kinderen op te voeden zoals ze dat wensen. Dat kan progressief of con-