

## **Antwoord op de bijdrage van Van Renterghem: de schoolverhalen herbekeken vanuit het identiteitsvierkant van Ter Horst**

Sara Coemans

In haar bijdrage beschreef Van Renterghem hoe vijf scholen uit Vlaanderen omgaan met levensbeschouwing en levensbeschouwelijke diversiteit. Als leidraad voor haar analyse maakte ze gebruik van de typologie van Boeve. In deze bijdrage bekijken we dezelfde schoolverhalen vanuit een ander theoretisch kader, het identiteitsvierkant van Ter Horst. Op die basis formuleren we een antwoord op de interpretatie van de schoolverhalen door Van Renterghem. In welke mate leidt een analyse op basis van het Ter Horst tot gelijkaardige en/of andere resultaten? Die oefening is interessant omdat beide analysekaders ideaaltypisch zijn, maar ook vatbaar kunnen zijn voor interpretatie en dus mogelijk tot andere conclusies kunnen leiden.

Net zoals Boeve, tracht Ter Horst via zijn analysekader de verschillende posities te onderscheiden die scholen innemen om met levensbeschouwing en levensbeschouwelijke diversiteit om te gaan. Ook hier is de identiteit van christelijke scholen de focus en vraagt een toepassing ervan op dit onderzoek een verbreding van deze focus naar levensbeschouwelijke identiteit. Met die verbredingen kunnen ook de posities van niet-christelijke scholen vanuit dit theoretisch kader geïnterpreteerd worden.

Anders dan Boeve, neemt Ter Boeve in zijn analyse niet enkel levensbeschouwelijke eigenheid in ogenschouw, maar analyseert hij elke school ook op de mate waarin ze zich in pedagogisch opzicht solidair vertoont tegenover kinderen uit andere subculturele groepen dan de christelijke, of hier levensbeschouwelijke, traditie waarin de school geworteld is. Die aanvulling maakt het ook mogelijk om de houding van de school ten opzichte van kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond, zoals moslims, expliciet in rekening te brengen. We zullen in dit antwoord op de bijdrage van Van Renterghem betogen dat het net deze aanvulling of nieuwe focus is die dezelfde schoolverhalen en de interpretatie ervan in een ander daglicht zet. De mate waarin scholen ruimte geven aan culturele of levensbeschouwelijke minderheden om hun eigen geloof te beleven, krijgt hierdoor ook een meer cruciale rol in de analyse. Het is omwille van die reden dat we in dit antwoord ook enkel een analyse maken van de scholen die moslimleerlingen hebben. Op het schoolverhaal van de gemeentelijke school (school De Oregano) gaan we daarom niet in.

Vooraleer we tot dit betoog komen, vatten we eerst kort samen hoe het identiteitsvierkant van Ter Horst er precies uitziet. We vergelijken de verschillende schooltypes ook telkens kort met de typologie van Boeve.

## **1 Het identiteitsvierkant van Ter Horst**

Het identiteitsvierkant van Ter Horst (1995) is een interessant analysekader dat de invloed nagaat van maatschappelijke processen zoals secularisatie en groeiende levensbeschouwelijke diversiteit op de levensbeschouwelijke identiteit van scholen. In dit model worden vier typen scholen (de kleurloze, kleurrijke, monoloog- en dialoogschool) onderscheiden. Het is mogelijk de vijf lagere scholen die betrokken zijn bij deze studie, te vergelijken met deze ideaaltypen. Op die manier zijn we in staat in kaart te brengen hoe deze scholen hun levensbeschouwelijke identiteit vormgeven in reactie op de aanwezigheid van leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond.

### **3.2.1 Vier schooltypes**

In de eerste bijdrage (Juchtmans) stelden we vast dat het levensbeschouwelijke landschap in Vlaanderen sinds het Schoolpact in diversiteit is toegenomen. Zowel de groeiende diversiteit binnen de confessionele, overwegend katholieke, stroming als de komst van moslims dagen de scholen uit. In katholieke scholen zou het proces van secularisering de katholieke identiteit van binnen uit hebben uitgehold. Ook de directie en leerkrachten van deze scholen hebben immers geen duidelijk en overtuigd katholiek profiel meer. Die ontwikkeling is problematisch. Een school die zich levensbeschouwelijk wenst te profileren heeft onder alle betrokkenen (leraren, ouders, directeur) dragers nodig die betrokken zijn op de eigen subculturele traditie. Indien niet, kunnen deze scholen hun specifieke socialiserende opdracht niet waarmaken.

Hermans & van Vugt (1997) geven aan dat elke confessionele school in een context van levensbeschouwelijke diversiteit daarom voor de opgave staat gestalte te geven aan zowel eigenheid als solidariteit. Met eigenheid doelen deze auteurs op de bijzondere culturele opdracht van christelijke scholen met het oog op de voortgang van de christelijke godsdienst. Solidariteit daarentegen verwijst naar de pedagogische verantwoordelijkheid voor kinderen uit andere subculturele groepen dan de christelijke traditie waarin de school geworteld is. Deze pedagogische verantwoordelijkheid houdt meer in dan 'open staan' voor kinderen uit niet-christelijke subculturen. Openheid kan men namelijk opvatten als: men laat kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond of positie toe, maar men

neemt geen pedagogische verantwoordelijkheid voor deze specifieke groepen, niet wat betreft levensbeschouwelijke vorming en ook niet wat betreft hun onderwijsprestaties of educatieve achterstand.

In het identiteitsvierkant kan zowel de nadruk op eigenheid als de solidariteit met ouders met een andere levensbeschouwelijke achtergrond en hun kinderen maximaal, respectievelijk minimaal zijn. Door deze twee dimensies te combineren, komen Hermans & van Vugt (1997) en Ter Horst (1995) tot een identiteitsvierkant waarin vier typen christelijke scholen onderscheiden kunnen worden: de kleurloze school, de kleurrijke school, de monoloogschool en de dialoogschool.

Omwillen van de aanwezigheid van scholen uit andere netten dan het katholieke net, vatten we de dimensie eigenheid breder op. Het gaat hier namelijk niet louter over de christelijke identiteit van een school, maar over levensbeschouwelijke identiteit. Met deze term verwijzen we naar de vooropgezette visie die een school met betrekking tot levensbeschouwing heeft. Deze visie drukt uit wat de school op levensbeschouwelijk vlak wil doorgeven aan haar leerlingen, hoe de school haar eigen rol opvat met betrekking tot de levensbeschouwelijke socialisatie van kinderen en hoe men als school omgaat met kinderen die een andere levensbeschouwelijke achtergrond hebben. We kijken hierbij niet enkel naar de identiteit van katholieke scholen, maar ook naar de officiële scholen en de methodeschool. We willen tevens opmerken dat het in het identiteitsvierkant gaat om ideaaltypen.

---

|                           | <i>Minimale solidariteit</i> | <i>Maximale solidariteit</i> |
|---------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <i>Maximale eigenheid</i> | monoloogschool               | dialoogschool                |
| <i>Minimale eigenheid</i> | kleurloze school             | kleurrijke school            |

---

*Figuur 1.* Het identiteitsvierkant (Ter Horst, 1995) & Hermans & van Vugt (1997)

De concrete scholen in dit onderzoek kunnen daarom in meerdere of mindere mate aan de vier types beantwoorden. Figuur 1 geeft een goed beeld van de vier ideaaltypen in verhouding tot de dimensies eigenheid (identiteit) en solidariteit.

### **De monoloogschool:**

Deze school combineert maximale eigenheid met minimale solidariteit. Volgens Ter Horst is dit een school van, voor en door de eigen subculturele groep. Maximale eigenheid betekent volgens ons echter niet per definitie maximale 'christelijke identiteit'. We vatten dit breder op als maximale 'levensbeschouwelijke identiteit'. Deze school heeft een duidelijke levensbeschouwelijke visie en missie vooropgezet en legt in dat licht sterk de nadruk op de eigen levensbeschouwelijke identiteit. De levensbeschouwelijke normen en waarden van de school worden opgevat als een 'gesloten verhaal', als enige waarheid. Deze school legt ook de nadruk op geborgenheid binnen de eigen levensbeschouwelijke kring. Het onderwijs is in feite een dienst aan de eigen subculturele groep. De school is dan ook bewust niet ontvankelijk voor andere religies en levensbeschouwingen. Andere levensbeschouwingen worden als een bedreiging voor de eigen levensbeschouwelijke identiteit beschouwd. De monoloogschool biedt aan haar leden een gevoel van zekerheid, veiligheid en geborgenheid. Het gevaar is echter dat dit ten koste gaat van een tendens naar isolement en wereldvreemdheid. Men kan dit schooltype daarom omschrijven als een 'schuilkelder' of een ommuurd 'levensbeschouwelijk getto'. Kortom, de leden van deze school leggen sterk de nadruk op de eigen levensbeschouwelijke normen en waarden van de school en zijn minimaal solidair ten aanzien van kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond (en hun ouders). Een monoloogschool is in die zin vergelijkbaar met de positie 'institutionele reconfessionalisering' in de typologie van Boeve.

### **De kleurloze school:**

De kleurloze school combineert minimale eigenheid met minimale solidariteit. Het betreft een gesecculariseerde en pluralistische schoolomgeving waar de omgang tussen individuen vrijblijvend is. Levensbeschouwing en godsdienst hebben volgens de school niet langer een plaats in het publieke domein. Dit betekent ook dat de school zich 'neutraal' opstelt, in de zin dat levensbeschouwing niet van bovenaf opgelegd of gestuurd mag worden. De school beperkt haar taak tot het geven van degelijk onderwijs, maar beschouwt levensbeschouwelijke vorming niet als haar verantwoordelijkheid. Verder neemt zij ook geen verantwoordelijkheid op voor kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Deze kinderen zijn op school welkom, maar de school gaat ervan uit dat ze geen specifieke

taak heeft te vervullen voor deze leerlingen als het de ontwikkeling van hun levensbeschouwelijke identiteit betreft. Ze geeft blijk van een grote openheid en tolerantie voor verschillende levensbeschouwingen en godsdiensten, maar deze openheid is niet gekaderd in een gemeenschappelijk levensbeschouwelijk project. Levensbeschouwing en zingeving zijn namelijk een persoonlijke aangelegenheid, waarvoor ieder individu in vrijheid zelf verantwoordelijk is. De focus ligt dan ook eerder op het individu dan op de schoolgemeenschap. Deze positie is daarmee vergelijkbaar met de positie strikte neutraliteit uit de aangepaste typologie van Boeve.

### **De kleurrijke school:**

De kleurrijke school combineert minimale eigenheid met maximale solidariteit. Volgens Ter Horst geeft deze christelijke school geen gestalte aan zijn culturele opdracht vanuit de christelijke godsdienst. Ze maakt echter wel werk van haar pedagogische verantwoordelijkheid voor kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Toegepast op deze studie gaat het dus om een school die zich niet profileert vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke hoek. Deze school heeft geen echte visie wat betreft overdracht van religieuze normen en waarden van de kinderen van de school. Anders dan de kleurloze school, stelt deze school zich wel zeer sociaal, betrokken en solidair op. Dit schooltype wordt gekenmerkt door een rijke en zichtbare diversiteit en deze interne pluraliteit wordt in rekening genomen. Ze maakt aldus serieus werk van haar pedagogische verantwoordelijkheid voor kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Ontmoetingen en uitwisselingen getuigen hierbij van diepgang en onderlinge solidariteit. Men is oprecht betrokken en zorgzaam voor elkaars welzijn. “Een voor allen, allen voor een” is in deze school dan ook het motto. Weinig schoolleden zijn echter nog betrokken op de levensbeschouwelijke grondslag van de school. De kleurrijke school stelt zich namelijk neutraal-pluralistisch op: de dialoog tussen verschillende visies moet worden aangemoedigd, maar zonder voorkeur voor één bepaald perspectief. Het schoolbestuur zet zich in om de vele levensbeschouwelijke visies van haar leden alle kansen te geven en te laten bloeien, maar zal zelf niet langer een voorkeurspositie innemen. Dit ideaaltype is het meest vergelijkbaar met de positie actief pluralisme uit de aangepaste typologie van Boeve. Het verklaart het verschil met de positie strikte neutraliteit hier echter wel vanuit de mate waarin de school solidair is ten opzichte van ouders en kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond.

### **De dialoogschool:**

Dit laatste type school combineert maximale eigenheid met maximale solidariteit. Volgens Ter Horst geeft deze christelijke school duidelijk gestalte aan zijn culturele opdracht. De voortgang van de christelijke godsdienst staat centraal. Tegelijkertijd neemt men ook de uitdaging van de diverser geworden samenleving serieus. Deze school is immers ook dienstbaar aan kinderen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Ze richt zich op de vorming van deze kinderen met het oog op de waarde van de dialoog tussen godsdiensten. Aangepast aan deze studie, geeft de dialoogschool duidelijk gestalte aan haar levensbeschouwelijke visie. De school heeft dus een duidelijke levensbeschouwelijke identiteit, maar plaatst deze identiteit te midden van culturele en religieuze pluraliteit, zodat kinderen met verschillende levensbeschouwelijke opvattingen zich maximaal kunnen ontplooiën. In de dialoogschool wordt de veelheid van stemmen, visies en perspectieven erkend. Deze school neemt haar pedagogische verantwoordelijkheid op, ook op het vlak van levensbeschouwelijke socialisatie, en dit voor alle leerlingen. Boeve zou bij deze school wellicht de positie herprofilering plaatsen, hoewel in het identiteitsvierkant in strikte zin van een herprofilering geen sprake is. De maximale identiteit blijft, maar wordt hier verbonden met maximale solidariteit. Zoals gesteld, vinden we bij Boeve een herprofilering vanuit dit solidariteitsparadigma niet (expliciet) terug.

Opvallend is dat Ter Horst deze school als het wenselijke type beschouwt. Scholen kunnen dus best naar dit type evolueren. Het analysekader is daarmee normatief. Net als Boeve, vertrekt hij bovendien vanuit een voorkeursoptie voor bepaalde religieuze waarden, namelijk het christendom. Dezelfde vragen die we in de bespreking van de typologie van Boeve formuleerden bij de term 'dialoog' blijven hier dus van kracht. Kan men wel spreken van een 'echte' dialoog? In de interacties met ouders en kinderen zal de dialoogschool immers nog steeds bepaalde normen en waarden naar voorschuiwen als 'meer' juist dan de normen en waarden die in andere levensbeschouwelijke groepen gelden. Anders geformuleerd: in welke mate is de dialoog een eenrichtings- of tweerichtingsverkeer? De dialoog zou tweerichtingsverkeer zijn indien de school ook bereid is om in de interacties met andere levensbeschouwingen zichzelf en zijn eigen levensbeschouwelijke identiteit in vraag te stellen en eventueel te veranderen. Dit komt overeen met de visie van Bakhtin die Van Renterghem in het vorige hoofdstuk besprak. Om die reden zullen wij in de analyse de dialoogschool definiëren als een school die een duidelijke levensbeschouwelijke visie heeft, maar tegelijk openstaat voor andere levensbeschouwelijke opvattingen en bovendien bereid is zichzelf steeds opnieuw in vraag te stellen en haar visie bij te schaven.

## 2 Identiteitsvierkant Ter Horst brengt verschillen tussen de twee katholieke scholen aan de oppervlakte

In haar bijdrage concludeerde Van Renterghem dat de twee katholieke scholen (school De Tijn en School De Gember) in de praktijk hun katholieke identiteit herleiden tot waardeopvoeding, ook al trachten ze in formeel opzicht hun eigenheid zo maximaal mogelijk te verwoorden. Dit komt volgens haar omdat de leerkrachten nog weinig voeling hebben met het katholieke geloof. Hoewel we deze analyse onderschrijven, stellen we op basis van het theoretische kader van Ter Horst ook vast dat er belangrijke verschillen zijn tussen de twee katholieke scholen. Deze verschillen komen meer bepaald aan het licht en kunnen ook benoemd worden wanneer we de schoolverhalen herbekijken vanuit het solidariteitsparadigma.

In school De Tijn, zo bleek al in de vorige bijdrage, is het dragen van kledij waarmee kinderen zich onderscheiden (zoals de hoofddoek) verboden. Er zijn in deze school dus grenzen aan de solidaire houding ten opzichte van religieuze minderheden om hun geloof te beleven. Op de solidariteitsas beweegt de school zich hierdoor dus eerder naar 'minimale solidariteit'. In combinatie met het streefdoel van de school naar maximale eigenheid (die ze echter moeilijk weet te realiseren), zouden we deze school als dan ook als monologschool willen typeren, al ligt in de praktijk ook een kleurloze school 'op de loer'.

In school De Gember, die een volledig islamitische leerlingenpopulatie heeft, legt de directeur een duidelijk ander accent. Ook binnen zijn visie wordt de school gekenmerkt door maximale eigenheid. Zo geeft de directeur aan dat ze als katholieke school, met een islamitische leerlingenpopulatie, bepaalde religieuze waarden belangrijk blijven vinden. Binnen de structuur van de school tracht men geloofsopvoeding aan te bieden. Men vertrekt hierbij volgens de directeur wel degelijk vanuit de christelijke waarden. Het katholieke onderwijs is volgens hem dan ook het beste onderwijs om levensbeschouwing een plaats te geven: *"Zelf geloof ik niet in pluralistisch onderwijs. Ik ben erg tegen de idee om jonge kinderen 4 à 5 dingen aan te bieden en te zeggen: kies nu maar zelf. Ik blijf voorstander van onderwijs dat georganiseerd wordt vanuit een bepaalde overtuiging. Ik vind het ook goed dat men lessen geeft en contact heeft met ouders en kinderen vanuit een bepaalde inspiratie. In pluralistische scholen krijg je die kansen niet en zal die inspiratie worden weggestoken. Ik hoop dus dat het katholiek onderwijs naast de andere zal blijven bestaan. Op die manier weten leerkrachten en ouders ook waar ze naartoe gaan. Dat schept duidelijkheid."* Anders dan school De Tijn, verbindt de directeur deze

maximale eigenheid ook met maximale solidariteit. Voor de directeur, die stelt dat een katholieke school er vanuit een evangelische inspiratie net moet zijn voor de zwaksten en uitgestotenen, blijkt ook dat beide onlosmakelijk samen horen, een verband dat op basis van de typologie van Boeve echter te weinig kan benadrukt worden. Kortom: de directeur vindt dat zijn school een dialoogschool moet zijn. In de praktijk komt dit ondermeer tot uitdrukking in de keuze van de school om islamitisch onderricht en onderwijs in eigen taal en cultuur aan te bieden. De school neemt zo haar verantwoordelijkheid op het vlak van levensbeschouwelijke socialisatie van haar leerlingen op zich en heeft dus eerbied voor het geloof van deze leerlingen en hun ouders. Bovendien vindt men het belangrijk dat er wederzijds respect is en dat de leerlingen openstaan voor andere visies en perspectieven. Dit ziet de directeur als een kritische opvoedingstaak waar men als school voor staat: *“Geen enkel fundamentalisme is te verantwoorden. Ik vind niet dat je iemand met een ander geloof kan uitstoten. Het is geen probleem dat kinderen thuis leren dat de Islam eerst komt of het belangrijkste is. Maar er moet ook respect zijn voor andere godsdiensten. (...)”* Ook in andere aspecten komt deze solidariteitshouding naar boven. Zo werkt men heel hard aan ouderbetrokkenheid, hoewel het onderhouden van deze contacten niet vanzelfsprekend is in een buurt waar veel kansarme gezinnen wonen. Dat men er echter alles aan wil doen om hier werk van te maken blijkt uit de vele initiatieven die men als school onderneemt: kleuterprojecten die het contact met de ouders intenser probeerden te maken, nascholingen van leerkrachten omtrent communicatieverbetering met ouders en het jaarlijkse pannenkoekenfeest waarbij ouders, grootouders, leerkrachten en kinderen in een vriendschappelijke, gemoedelijke sfeer kunnen samenzitten. Ook wat betreft religieuze kwesties probeert de school zoveel mogelijk rekening te houden met de wensen van de moslimouders en hierover met hen in interactie te treden. Naast het aanbieden van islamonderricht treft de school ook regelingen met betrekking tot islamitische feesten en rituelen.

Uit bovenstaande citaten komt duidelijk naar voor dat de directeur een duidelijke visie heeft over hoe men als school zich wenst te profileren en wenst om te gaan met moslimkinderen en hun ouders. Ook de klasleerkracht kent deze visie, ondersteunt ze en neemt een open houding aan tegenover de moslimleerlingen en hun ouders. Zoals bij de analyse op basis van het kader van Boeve aangegeven werd, zien we echter dat er spanningen optreden tussen wat de directeur als ideaalbeeld aangeeft en wat de klasleerkracht van het vijfde leerjaar in de dagelijkse praktijk ervaart. In het licht van deze typologie wordt deze ambivalentie echter vooral opgevat als een tegenstelling tussen de directeur, die de katholieke identiteit van zijn school als ruimer ziet dan waardeopvoeding, en de klasleerkracht, die deze identiteit net als een geheel van waarden (respect, solidariteit...) opvat en belichaamt. Ook de

islamleerkracht merkt dit op wanneer hij stelt dat hij in de praktijk weinig verschillen ziet met de gemeenschapsschool waar hij ook lesgeeft.

Bekijken we de citaten vanuit het solidariteitsparadigma, dan valt echter op dat de ambivalentie dieper ligt dan een tegenstelling tussen de opvattingen van de directeur en de klasleerkracht over de katholieke identiteit van de school. Zo stelt de klasleerkracht in sommige situaties – en meer dan de directeur doet – grenzen aan de openheid en solidariteit. Zo heeft de klasleerkracht bedenkingen over het vak Islam: *“Vaak zijn de kinderen na die lessen volledig over hun toeren, uit hun doen, uitgelaten. Heel vaak zijn er tekenpapieren uit mijn kast verdwenen na de islamles. En ik weet ook dat hij die klassen zeer weinig onder controle heeft. Ik hoor dat ook van andere leerkrachten die dat zeggen. Na zijn les, is het echt een papegaaienhok in mijn klas. Ja, (de kinderen) vertellen ook dat hij heel streng is. Dat begrijpen we dus niet, ondanks het feit dat hij zo streng is, heeft hij de kinderen toch niet in de hand, terwijl in hun cultuur de man toch meer aanzien heeft dan de vrouw...”* Verder merkt de klasleerkracht op dat zij en de overige leerkrachten zeer weinig contact hebben met de islamleerkracht. Er is volgens haar sprake van een grote afstandelijkheid. Bovendien praat hij niet goed Nederlands en worden de lessen volgens haar hoofdzakelijk in het Turks gegeven. Dit ervaart ze als een probleem. Tot slot treden er spanningen op tussen de lessen Islam en de Vlaamse schoolcultuur: *“Bijvoorbeeld Sinterklaas. Als wij dan zeggen: Sinterklaas brengt kadootjes en snoep mee. Wij proberen hen daar dan ook nog in te laten geloven. En dan wordt er tijdens de islamles gezegd wie Sint-Nikolaas eigenlijk was en dat hij al overleden is en ja... dat wringt dan wel een beetje. Ik merk dat nu ook, mijn zoon zit in een gemengde school en dan komt hij thuis en zegt: De Turken zeggen dat Sinterklaas dood is. Ja, en dan moet je dat gaan uitleggen, dat wringt.”*

Samengevat zouden we dus kunnen stellen dat het ideaal van de directeur van de School De Gember - een dialoogschool zijn – in de praktijk niet zo gemakkelijk te realiseren is. In de praktijk lijkt het dagelijkse schoolleven kenmerken te bevatten die eerder wijzen op een kleurrijke school (combinatie van minimale eigenheid en maximale solidariteit). In die zin kunnen we ons ook de vraag stellen of de school wel echt een duidelijk levensbeschouwelijk profiel heeft. Van maximale solidariteit is wel degelijk sprake, maar ook deze ligt vanuit het leerkrachtenteam soms – maar in mindere mate – onder vuur. Kortom, we kunnen ons ook op de solidariteitsas, en niet enkel op de eigenheidsas, vragen stellen bij de schoolidentiteit zoals die ervaren wordt door de directeur. We besluiten dan ook dat de school schommelt tussen drie ideaaltypes: dialoog, kleurrijk en in mindere mate kleurloos, met een duidelijke

wens het eerstgenoemde type te zijn. Dit is een duidelijk ander profiel dan de katholieke school 1 die zich in de praktijk eerder tussen een monoloog- en een kleurloze school bevindt.

### **3 School De Rozemarijn (G.O.!) school en School De Koriander (FOPEM): Van een kleurloze tot kleurrijke school**

Op basis van de typologie van Boeve besloot Van Renterghem in het vorige hoofdstuk dat zowel de G.O.! school als de methodeschool beschouwd konden worden als een strikt neutrale school. Deze stelling gaat voor de eigenheidsas binnen het identiteitsvierkant van Ter Horst inderdaad op, aangezien beide scholen zich neutraal opstellen en de overtuiging uitspreken dat het niet aan de school is om levensbeschouwelijke normen over te dragen. Tegelijk blijkt hier opnieuw dat de typologie van Ter Horst in staat is beter de verschillen tussen deze scholen inzichtelijk te maken door de solidariteitsas toe te voegen.

In deze paragraaf maken we dit verderop duidelijk. Starten doen we echter met een andere kanttekening ten opzichte van de analyse van De School De Rozemarijn (GO!) door Van Renterghem. In tegenstelling tot haar, vinden wij op beide assen immers duidelijke meningsverschillen tussen de directeur en de leerkrachten die levensbeschouwing geven. In het vorige hoofdstuk werden deze verschillen volgens ons ten onrechte weinig belicht. Ten eerste delen de leerkrachten levensbeschouwing de visie van de directeur met betrekking tot de eigenheidsas niet. De directeur stelt dat levensbeschouwing een persoonlijke aangelegenheid is en een taak van de ouders, terwijl de leerkrachten levensbeschouwing vinden dat de school een belangrijke taak heeft op het vlak van levensbeschouwing. Dat geeft ook de leerkracht katholieke godsdienst aan. Zij stelt dat het vak belangrijk is omdat er in de thuisomgeving vaak nog maar weinig aandacht aan besteed wordt. De islamleerkracht en de protestantse leerkracht erkennen dit eveneens: *“Ik vind het belangrijk dat de school een moment aanbiedt waarop kinderen zich kunnen bezinnen en groeien in geloof. De lessen zijn voor de kinderen ook hun moment in de week dat ze met geloof bezig zijn. Ik zie mezelf daarin vooral als een begeleider of mentor. Ouders hebben volgens mij dezelfde mentorrol. Ze zouden daar ook mee bezig moeten zijn, maar vaak beperkt het zich toch tot bidden bij eten en slapengaan (...) Levensbeschouwing is een heel belangrijk stuk in het leven van een kind. Je kan dat niet zomaar wegvagen. Je kan dat niet wegdenken uit de samenleving en ook niet uit de andere lessen. Tot slot kunnen kinderen zichzelf niet verloochenen op school. Ook daarom moeten ze een plek krijgen voor de eigen levensbeschouwing. In een algemeen vak levensbeschouwing voor iedereen geloof ik niet. Je kan veel, maar niet alles samen*

*doen. De Bijbel is de Koran niet. Voor sommige zaken zitten ze dus beter apart.”* (protestantse leerkracht). Een ander voorbeeld is het gebed. Op school speelt dit over het algemeen geen rol. Tijdens de vakken levensbeschouwing kan dit eventueel wel aan bod komen. Hoewel de directeur gebed helemaal niet belangrijk vindt, ervaren de verschillende leerkrachten dit anders. Zo geeft de katholieke leerkracht aan dat ze in haar klas werkt rond het thema ‘stilte-gebed-ontvankelijkheid’, waarbij de kinderen de kans krijgen om zelf een gebed te maken. De islamleerkracht vertelt bovendien dat men tijdens zijn lessen wel praat over het gebed. Ook de protestantse leerkracht is voorstander van bidden. Hij zou in feite willen dat er bij aanvang van de lessen en voor het middageten gebeden wordt. De protestantse leerkracht gaat dus verder dan wat er binnen de visie van een gemeenschapsschool past, hij bekijkt levensbeschouwing meer integraal. Ook met betrekking tot de solidariteitsas zijn er meningsverschillen. In algemene zin staat de school voor minimale solidariteit. Dit houdt in dat de school vooral belang hecht aan het geven van degelijk, kwaliteitsvol onderwijs. De focus ligt op het individu en niet op een gedeeld levensbeschouwelijk referentiekader. Dit betekent volgens de directeur dat men op maat van de kinderen probeert te werken. In pedagogisch opzicht is er wel solidariteit, maar deze solidariteit heeft geen levensbeschouwelijke poot. De aandacht gaat uit naar alle kinderen met leer- en aanpassingsmoeilijkheden. Het doel is om deze kinderen op het zelfde niveau als de rest van de klas te brengen via coaching en culturele activiteiten. Enkele leerkrachten hebben echter hun bedenkingen bij deze visie van zorg: *“Op zich is het natuurlijk positief dat men er naar streeft dat alle kinderen zich goed voelen. Jammer genoeg wordt daar soms ook wel in overdreven. Soms lijkt het hier wel op een beschermde cocon, terwijl ik vind dat een school ook kinderen moet voorbereiden op het harde leven in de maatschappij. Waarom iemand die in iets minder begaafd is zijn niveau opkrikken als dat toch niet kan? Wat hebben we er aan dat iedereen slim is? Zelf vind ik dat men de kinderen met de mogelijkheid die ze hebben in hun waarde moeten kunnen laten.”* (katholieke leerkracht). Toch zijn er ook leerkrachten die hier wel achterstaan: *“Dat iedere leerling hier als VIP gezien wordt, vind ik een heel goede manier van benaderen. Ieder kind moet toch apart bekeken worden. Ook ik merk dat dat nodig is. Elk jaar pas ik mijn programma aan aan het kind dat hier voor me zit.”* (protestantse leerkracht).

Ondanks de meningsverschillen tussen directeur en leerkrachten levensbeschouwing in de GO! school (school De Rozemarijn) kunnen we de school globaal typeren als een kleurloze school, een positie die – zoals ook Van Renterghem stelt – het beste overeenkomt met strikte neutraliteit. De methodeschool (school De Koriander) is vanuit het identiteitsvierkant van Ter Horst volgens ons echter geen kleurloze school, maar een kleurrijke school. Verschillende interviewfragmenten zouden ook deze stelling kunnen beamen. Een kleurrijke school is typerend voor de combinatie van minimale (levensbeschouwelijke)

eigenheid en maximale solidariteit. Minimale eigenheid uit zich in het feit dat deze school zich niet profileert vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke hoek en geen specifieke levensbeschouwelijke voorkeur heeft. Het betreft een gesecculariseerde en plurale schoolomgeving. Ook hier wordt levensbeschouwelijke overdracht niet als een taak van de school gezien. Zowel directeur en leerkrachten staan in die lijn. Zo stelt een leerkracht: *“Muziekschool gebeurt ook los van de school. Waarom zou de godsdienstige opvoeding dan wel op school moeten gebeuren? Een school is er voor elk publiek.”* Als niet-confessionele school is er dan ook geen ruimte voor gebed en bezinning op school, zijn er geen religieuze vieringen noch bepaalde rituele overgangsrituelen (zoals de Communie) die er worden voorbereid. Iedereen is namelijk gelijk. Daarom kiest deze school er voor noch katholieke godsdienst, noch islamonderricht aan te bieden: *“Als ouders willen dat hun kinderen hier Islam volgen, dan zullen we om die reden daar niet op ingaan. Bovendien zou je zo het niet-confessionele karakter van onze school aantasten.”* (directeur) Als het gaat over islamles op school, dan geeft men duidelijk aan dat men de huidige visie van de school niet wil veranderen. De directeur beschouwt het wel als de taak van de school om aan de kinderen mee te geven dat ze altijd met een bepaalde bril naar de wereld kijken, de idee dat het denken gevormd wordt door de cultuur waarin men leeft. Om die reden geeft men ook cultuurbeschouwing.

Op de eigenheidsas komt onze analyse dus overeen met die uit het vorige hoofdstuk. Dit wordt echter anders indien we de solidariteitsas toevoegen. In tegenstelling tot school De Rozemarijn (GO!) staat deze school immers voor maximale solidariteit, dit wil zeggen dat men als kleurrijke school zeer sociaal en betrokken is en werk maakt van de pedagogische verantwoordelijkheid voor allochtone kinderen. Die positie is duidelijk merkbaar in deze methodeschool. We gaven al aan dat deze school kansarme kinderen en hun ouders zo goed mogelijk tracht te begeleiden. Bovendien vertoont men een grote openheid naar alle leerlingen toe. Hoewel men geen voorkeur heeft voor een bepaald godsdienstig perspectief tracht deze school als kleurrijke school wel de dialoog tussen verschillende (levensbeschouwelijke) visies aan te moedigen. Zo stelt de directeur: *“Geloof is een privézaak, maar het is wel de verantwoordelijkheid van de school dat je kinderen leert omgaan met verscheidenheid, met samenhangigheid. Opvoeden gebeurt thuis. Als school ondersteun je. Op school leren we hen respect voor alle culturen.”* Een voorbeeld hiervan is een lessenreeks rond gelijkenissen tussen de Bijbel en de Koran. Daarnaast wordt er elk jaar een Turkse week georganiseerd en op vraag van de moslimouders worden de jongens en meisjes tijdens de bosklassen in een aparte ruimte gelegd. Tijdens kringgesprekken krijgen leerlingen bovendien de kans om over hun godsdienst te praten: *“Ja, bij het suikerfeest, dan vragen we aan de moslimkinderen waarom ze die dag niet op school zijn, wat er dan gebeurt. Vorig jaar*

*heeft Amel bijvoorbeeld in het Nieuws iets over het offerfeest gezegd met foto's. Dat is ook een stuk cultuurbeschouwing. Ze vertellen dat in hun eigen woorden en beleving wat er in het nieuws is gekomen (...) Ze heeft toen foto's genomen, erover verteld, haar kleren meegebracht. Dat is wellicht één van de meest indrukwekkende dingen geweest dat de andere kinderen daarover ooit gezien zullen hebben."* (leerkracht) Ook de directeur merkt op dat het heel belangrijk is dat kinderen op school diversiteit ontmoeten en dat er vanuit die diversiteit globaal naar het leven wordt gekeken. Die diversiteit uit zich niet alleen in de leerlingenpopulatie maar ook in het schoolpersoneel. Zo zijn er evenveel vrouwen als mannen, homoseksuele leerkrachten en leerkrachten die politiek en maatschappelijk geëngageerd zijn. Omdat de leerlingen in deze diversiteit zijn opgegroeid, zullen ze er beter mee kunnen omgaan, aldus de directeur. Verder wordt de dialoog tussen ouders en school aangemoedigd, de ouderbetrokkenheid is er zeer groot. Ouders krijgen de kans om vragen te stellen en problemen aan te kaarten. Daarnaast organiseert de school op regelmatige basis huisbezoeken en vele ouders zitten in werkgroepen van de school. Tot slot is er elke week een weekopening waarop ouders welkom zijn. De directeur geeft aan dat dit een goede manier is om ook Turkse ouders te betrekken bij de school: *"Zeker bij Turkse ouders werkt die informele omgang erg goed. Je leert hen zo beter kennen, komt hun gevoeligheden op het spoor en creëert een vertrouwensband. Bij de koffie of tijdens een huisbezoek kan je hen beter vragen wat hen angst inboezemt en hen uitleggen waarom het bijvoorbeeld belangrijk is dat hun kind ook mee naar de bosklassen gaat. Elk jaar organiseren de Turkse ouders ook het Turks feest in de school. Je voelt dat ze zich op die manier erkend voelen."* (directeur)

Samengevat blijkt voor school De Koriander (FOPEM) dat de twee typologieën (Boeve en Ter Horst) tot een andere analyse leiden. Op basis van het model van Boeve omschreef Van Renterghem deze school als 'strikt neutraal', met het model van Ter Horst komen we bij een kleurrijke school uit. Waar ligt dit verschil in interpretatie in? Volgens ons gaat het hierbij enerzijds over de vraag of deze school zich al dan niet openstelt ten aanzien van een levensbeschouwelijk debat op school en anderzijds over de manier waarop deze school op dit punt communiceert met haar leerlingen en hun ouders. Veel hangt daarbij af van wat we nu exact verstaan onder levensbeschouwing. Hoe specifiek of breed vat je deze term op? Het model van Boeve definieert levensbeschouwing als specifiek en typeert van daaruit de schoolidentiteit. Vanuit die bril, is het logisch dat deze school als strikt neutraal en met weinig aandacht voor levensbeschouwelijke thema's en gesprekken wordt opgevat. Directeur en leerkracht stellen immers duidelijk dat hun school niet-confessioneel is en dus geen specifieke levensbeschouwelijke opdracht heeft. Omdat Ter Horst echter ook de houding van scholen ten opzichte van (levensbeschouwelijke) diversiteit in zijn model opneemt, verandert de typering. Ter Horst lijkt zo

immers te suggereren dat de positie die de school op dit punt inneemt ook mee het levensbeschouwelijk profiel van een school kleur geeft. Levensbeschouwing wordt hier dus vanuit een breder perspectief begrepen. Voor de typering van de methodeschool maakt dit een wezenlijk verschil. Zo zou je kunnen stellen dat deze school een passieve openheid ten aanzien van godsdienstige zaken aan de dag legt. Ze reiken dit onderwerp niet zelf aan, maar gaan het ook niet uit de weg als het ter sprake komt. Dit past ook goed bij hun pedagogische visie die vertrekt vanuit de ervaringen die de kinderen zelf ter sprake brengen. Deze school staat bovendien open voor diversiteit en vindt dialoog met kinderen en ouders erg belangrijk, wat maakt dat ze zich – althans vanuit de bril van het identiteitsvierkant van Ter Horst – in de praktijk toch niet helemaal strikt neutraal opstellen en duidelijk verschillen van school De Rozemarijn (GO!).

## 4 Conclusie

In dit antwoord op de bijdrage van Van Renterghem bekeken we de schoolverhalen vanuit een andere typologie. Dit resulteerde in zowel gelijkaardige als uiteenlopende analyses. De verschillen in de analyse zijn in eerste instantie het gevolg van het theoretische kader zelf. Een theoretisch kader is immers zoals een bril die je opzet om naar een bepaald object kijken. De vorm van de bril en de kleur van de glazen bepalen mee hoe je een bepaald object te zien krijgt. Wat je ziet, hoeveel je van dat object ziet, en in welke kleur(en) het object verschijnt, kunnen dus verschillen naargelang de bril die je opzet. In dit hoofdstuk wilden we laten zien dat het identiteitsvierkant van Ter Horst door de toevoeging van de solidariteitsas andere en nieuwe schoolaspecten belicht die door de typologie van Boeve moeilijk in het vizier te krijgen zijn. Scholen die volgens die typologie van Boeve op elkaar lijken, bleken zo meer van elkaar te verschillen dan op het eerste gezicht leek. De analyse volgens het identiteitsvierkant van Ter Horst levert in die zin een meer genuanceerd beeld op. Verder merkten we op dat de visies op eigenheid en/of solidariteit ook binnen de scholen kunnen verschillen. Die verschillen bleken zich in het bijzonder tussen leerkrachten en directie af te spelen, of tussen ideaalvisie en de dagelijkse praktijk.

Beide typologieën vertrekken vanuit een bepaald perspectief op levensbeschouwing en vanuit een visie op de christelijke identiteit van een school die niet neutraal is, en zelfs eerder normatief te noemen is. Ter Horst ziet scholen het liefst naar een dialoogschool tenderen, terwijl een (christelijke) kleurloze school of monologschool te vermijden is. Zo zijn de termen 'kleurloos' en 'monoloog' op zich al pejoratief geladen. Wat een school best wél en best niet is, ligt daarmee vooraf vast. De vraag is in hoeverre deze normatieve weg scholen en leerkrachten echt helpt om met levensbeschouwelijke

diversiteit in relatie tot de eigen levensbeschouwelijke eigenheid om te gaan. Enerzijds levert deze weg duidelijkheid op en een helder kader waaraan scholen zich kunnen toetsen, anderzijds geeft ze aan scholen of leerkrachten ook weinig ruimte om van het ideaal af te wijken en dit als wenselijk of constructief te ervaren of eigen (creatieve) pistes te ontwikkelen die in geen enkel type onder te brengen zijn.

Tot slot willen we benadrukken dat Ter Horst met zijn solidariteitsas een interessante, en volgens ons noodzakelijke toevoeging doet aan het debat over de levensbeschouwelijke/christelijke identiteit van de school. Met deze toevoeging plaatst Ter Horst solidariteit mee in het centrum van dit debat. De mate waarin een school open staat voor en solidair is met leerlingen en hun ouders die een andere levensbeschouwelijke achtergrond hebben, bepaalt even sterk de levensbeschouwelijke identiteit van een school en moet in die zin meegenomen worden in het debat daarover.