

IDENTITEIT IN DIVERSITEIT

INSPIRATIE VOOR KATHOLIEKE LERARENOPLEIDINGEN



Voorwoord promotor

Deze publicatie vormt het sluitstuk van een intens jaar van samenwerking tussen een aantal docenten vakdidactiek godsdienst van de katholieke hogescholen en de katholieke universiteit Leuven in het kader van een onderzoeksproject van de School of Education, Associatie K.U.Leuven over de levensbeschouwelijke aspecten van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Deze uitgave is daarmee uitdrukking en teken van de mogelijkheid om in de ruimte van het hoger onderwijs van onderuit effectief als docenten samen te werken en van elkaar te leren.

De vruchten van dit onderzoeksproject zijn veelvuldig: een vertaalslag van het hermeneutisch-communicatief model van godsdienstonderwijs naar studenten in de lerarenopleidingen van de hogescholen, een instrument ter reflectie op het leerplan godsdienst en de identiteit van de godsdienstleerkracht, een competentiematrix voor de opleidingsonderdelen godsdienst en RZL, een historisch overzicht van de godsdienstdidactiek, bouwstenen om de christelijke traditie in kaart en ter sprake te brengen, de post-kritische geloofsschaal (PKG) omtrent geloofsstijlen didactisch in beweging gebracht, meetinstrumenten rond katholieke identiteit, etc. Deze resultaten zullen op dynamische wijze op de godsdienstdidactische website Thomas ontsloten worden (http://www.kuleuven.be/thomas/hoger_onderwijs/lerarenopleiding/).

Voor deze gedrukte publicatie is gekozen voor de meer fundamentele reflecties die aan de basis van het project liggen. De eerste bijdrage start met de vaststelling dat de levensbeschouwelijke veelheid ook haar intrede heeft gedaan in de katholieke lerarenopleidingen en zoekt naar manieren om dit gegeven positief te verrekenen in visie en curriculumopbouw van de lerarenopleidingen. Daarbij blijft voor de auteurs het ideaal voorop staan van een geïntegreerde profiel van de leerkracht (in opleiding) waarbij christelijk-levensbeschouwelijke en vakinhoudelijke vorming met elkaar sporen en elkaar versterken. Wanneer christelijk-levensbeschouwelijke en vakinhoudelijke vorming niet (volledig) hand in hand kunnen gaan (bijvoorbeeld, maar zeker niet exclusief, bij moslims in de lerarenopleiding), wordt gezocht naar zinvolle manieren om ook dan de synergie tussen levensbeschouwing en vakopleiding maximaal vruchtbaar te laten zijn in katholieke lerarenopleidingen. Doelstelling is om elke leerkracht (in vorming) vanuit zijn of haar eigen levensbeschouwelijke positie te vormen en te laten (door)groeien tot actieve dragers van de (christelijk-)levensbeschouwelijke identiteit van de school. Het is de grondovertuiging van dit project dat een goed begrepen erkenning en omgang met de diversiteit de (katholieke) identiteit van de school kan versterken en juist steviger vorm kan geven. Dat alles veronderstelt dat katholieke lerarenopleidingen expliciet en actief aandacht besteden of blijven besteden aan de competenties verbonden aan de levensbeschouwelijke identiteitsopbouw van de school, niet alleen bij andersgelovigen, maar ook bij christenen. Hierover handelt de tweede bijdrage in deze publicatie. Hier worden een visie, een methode en werkinstrumenten uiteengezet om de identiteit van de school in beeld te brengen en in beweging te brengen. Er wordt geopteerd voor de dialogeschool die het christelijk verhaal in een nieuwe context van veelheid bewust gaat recontextualiseren vanuit een hermeneutisch-communicatieve omgang met de christelijke traditie.

Ik hou er aan op het einde van deze weg de betrokkenen bij dit project uitdrukkelijk te bedanken. Mijn grootste dank en waardering gaat uit naar Kris Vanspeybroeck voor de manier waarop hij dit project gecoördineerd en geïnspireerd heeft als hogeschooldocent (Hogeschool Universiteit Brussel) en als stafmedewerker van het VVKHO (VSKO). Ik ben ook dankbaar voor de aangename en constructieve samenwerking met de verschillende projectmedewerkers: Fons Vandormael (Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen), Katrin Ceulemans (Katholieke Hogeschool Leuven), Tom Uytterhoeven (Katholieke Hogeschool Mechelen) en Chris Jeunen (Centrum academische lerarenopleiding Faculteit Godgeleerdheid K.U.Leuven). Een bijzonder woord van dank gaat uit naar Jan Bouwens, onderzoeker aan het Centrum Academische Lerarenopleiding, Faculteit Godgeleerdheid, die vanuit het Melbourne project van de Office for Catholic Education (Victoria, Australië) medewerking verleende aan dit project. Mijn dank gaat vervolgens uit naar de leden van de PLOO-LO die als resonantiegroep fungeerde voor dit project, en in het bijzonder naar de secretaris van de PLOO-LO, Johannes Claeys (stafmedewerker VVKHO) die dit project enthousiast stimuleerde en nauwgezet opvolgde. Zonder zijn inzet zouden noch dit project noch deze publicatie vorm hebben kunnen krijgen. Ik dank tevens Mieke Van Hecke, directeur-generaal voor het VSKO en Wilfried Van Rompaey, secretaris-generaal van het VVKHO, voor de morele en supplementaire financiële steun die zij aan het project hebben gegeven. Ook de medewerking vanuit de Interdiocesane Dienst voor het Katholiek Godsdienstonderwijs (IDKG) werd erg gewaardeerd. In de persoon van Jos Bonroy (directeur) en Hedwig Van Peteghem (theologisch-pedagogisch stafmedewerker) vonden we waardevolle en cruciale gesprekspartners in de uitwerking van het project. Ik dank ook inspecteur-adviseur Christa Daemen voor haar inhoudelijke inbreng en erg motiverende ondersteuning van het project. Tenslotte dank aan het team van Thomas (Jan Verkoyen, Stijn Van Baekel, Bruno De Simpelaere) dat parallel met deze publicatie een nieuw onderdeel op Thomas creëerde voor het hoger onderwijs. We hopen dat met deze subwebsite binnen Thomas een medium is gecreëerd waarin de dynamiek van dit project zich verder kan zetten in de vruchtbare samenwerking tussen het VVKHO, de Faculteit Godgeleerdheid, de katholieke hogescholen in Vlaanderen en de PLOO-LO.

DIDIER POLLEFEYT, 31 juli 2009

Promotor van het project School of Education

Vicedecaan onderwijs, Faculteit Godgeleerdheid K.U.Leuven

Voorzitter Centrum Academische Lerarenopleiding, Faculteit Godgeleerdheid, K.U.Leuven

Voorzitter van de PLOO-LO (Platform Levensbeschouwelijk Onderwijs en Onderzoek, Lerarenopleiding)

Associatie K.U.Leuven

Verantwoordelijke van het project Thomas (www.godsdienstonderwijs.be)

Voorwoord coördinator

De PLOO-LO heeft ongetwijfeld een heel belangrijke keuze gemaakt door het indienen en opvolgen van het project '*Levensbeschouwelijke aspecten in de lerarenopleidingen Associatie K.U.Leuven: samenwerking, visie en innovatie rond onderwijs in de spanning tussen identiteit in diversiteit*' bij de School of Education (SoE). Projectmatig werken geeft de mogelijkheid om mensen structureel vrij te maken gedurende een bepaalde periode. Op die manier kan men intensief samenwerken rond bepaalde fundamentele doelstellingen in verband met levensbeschouwing en onderwijs in de context van de Associatie K.U.Leuven. Binnen dit project hebben we er uitdrukkelijk voor gekozen om professionals vanuit verschillende werkdomeinen samen te brengen (hogescholen van de Associatie K.U.Leuven, universiteit K.U.Leuven, inspecteurs-adviseurs, VSKO/VVKHO) als project-medewerkers. De creatieve en positieve dynamiek die op deze manier mocht ontstaan, is niet alleen met woorden en in eindproducten te vatten. Tegelijk zijn we tevreden en fier om naar aanleiding van de studiedag van 28 augustus 2009 en het afronden van dit SoE-project o.m. deze publicatie te kunnen aanbieden. De resultaten van dit project zijn zeer uiteenlopend. Naast deze publicatie zijn er nog andere resultaten: een instrument voor studenten in de larenopleiding BASO, keuzevak godsdienst en het werkveld dat het mogelijk maakt om longitudinaal de perceptie en reflectie van het leerplan r.-k. godsdienst te inventariseren; een competentiematrix voor leerkrachten lager onderwijs in verband met r.-k. godsdienst en RZL; tools, metaforen en taal om een godsdienstdidactiek gegrond op het hermeneutisch communicatief model toegankelijk te maken voor studenten in BAKO, BALO en BASO;... . Al deze resultaten worden ontsloten via de Thomas website.

Het inhoudelijk opzet van dit project kan kort en krachtig samengebonden worden in drie woorden: 'Identiteit in diversiteit'. Zoals het van een kleuter de nodige competenties en betrokkenheid vraagt om op twee benen te leren staan en te stappen, zo vraagt het van lectoren en leerkrachten, beleidsverantwoordelijken en directie competenties en betrokkenheid om deze twee invalshoeken samen te denken en hiernaar te handelen. Bij de plechtige inzegening van de vernieuwde VSKO-gebouwen op vrijdag 24 april verwees Vlaams minister-president Kris Peeters kort naar de opdrachtverklaring van 1994: “De katholieke school vervult haar opdracht in een multireligieus en multicultureel samenlevingsverband. De samenstelling van de schoolgemeenschap biedt hiervan een weerspiegeling”¹. In dit citaat vindt hij terecht een mooie synthese van twee bewegingen: “enerzijds de existentiële nood aan herkenbaarheid en anderzijds de bereidheid en de wil tot openheid”². Hiermee verwoordt de Vlaamse minister-president Kris Peeters kort en krachtig de uitdaging voor het Vlaams katholiek (hoger)onderwijs. Deze twee bewegingen in verhouding brengen met elkaar vormden voortdurend de rode draad en uitdaging binnen het SoE project. Elke (voorlopige) realisatie vanuit dit project is een eigen verwoording vanuit deze zoektocht. De overtuiging groeide binnen de projectgroep dat op één been stappen - of een eenzijdige aan-

.....

1 K. PEETERS, *Toespraak door Kris Peeters Vlaams minister-president en Vlaams minister van institutionele hervormingen, bestuurszaken, buitenlands beleid, media, toerisme, havens, landbouw, zeevisserij en plattelandsbeleid*, in *Forum* 40/6 (2009) 14-16, p. 14.

2 *Ibidem.*, p.14

dacht voor identiteit of diversiteit - lang niet zo uitdagend en verrijkend is als het stappen met twee benen - of 'identiteit in diversiteit'.

Het project leerde ons ook hoe belangrijk het is om - vanuit onze theologische expertise en onze betrokkenheid op het Vlaamse (hoger) onderwijs - bereflecteerde en gemotiveerde religieuze visies rond 'identiteit in diversiteit' te verkennen, af te toetsen en in te brengen in het Vlaamse (hoger) onderwijslandschap. We kregen en namen als projectgroep een vrije ruimte om dit leerproces volop kansen te geven. Dit leerproces kwam heel sterk tot stand bij het samen ontwikkelen en uitschrijven van de reflectietekst 'identiteit in diversiteit. Visieontwikkeling en beleidsvoorstellen voor het optimaliseren van de uitstroom, de doorstroom en de instroom van elke student vanuit de lerarenopleidingen BAKO en BALO van de Associatie K.U.Leuven naar de katholieke basisscholen' die in deze publicatie is opgenomen.

Dit samenwerken van competente en betrokken onderwijzers rond 'identiteit in diversiteit in de context van het Vlaams katholiek onderwijs' geeft heel wat kansen. Erik Borgman verwoordde er twee bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de theologie van de religie, in het bijzonder het christendom aan de universiteit van Tilburg op 29 februari 2008: "Voor het onderwijsveld zal dit de reflectie op de eigen praktijk ondersteunen en zo bijdragen aan het versterken van de positie van het onderwijs. Het zal tegelijkertijd de rol verhelderen en expliciteren van religieuze en levensbeschouwelijke vooronderstellingen in de discussie over en binnen het onderwijs, en binnen de onderwijstaken"³. Vanuit deze dubbele meerwaarde denken we dat de dialoog tussen onderwijsbetrokkenen rond 'identiteit in diversiteit' zeker kansen moet krijgen, ook na dit projectjaar. We zijn dan ook blij dat alle huidige partners reeds bereid zijn om in het academiejaar 2009-2010 vanuit het VVKHO-project verder te werken aan 'identiteit in diversiteit' in de context van de katholieke hogescholen. Maar we kijken ook uit naar nieuwe onderwijsbetrokken gesprekspartners.

Als coördinator houd ik eraan om iedereen die dit project genegen is en er op zijn eigen manier heeft toe bijgedragen te bedanken. Dankzij de steun van vele mensen konden we een bijdrage leveren aan het gesprek rond 'identiteit in diversiteit'. Een gesprek dat we moeten blijven voeren in onze moderne cultuur en dat de basis en inzet vormt van onze hedendaagse associatie K.U.Leuven.

KRIS VANSPEYBROECK

2009-07-16

Coördinator SoE-projectgroep

Kris.Vanspeybroeck@vsko.be

.....
3 E. BORGMAN, *Want de plaats waarop je staat is heilige grond. God als onderzoeksprogramma*, Amsterdam, Boom, 2008, p. 83.



Bespreking cover

De afbeelding op de cover is een uitsnit van het glasraam uit de kapel van het Interdiocesaan Centrum, Guimardstraat. Het kunstig glaswerk is van de hand van de Belgische artiest baron Antoine Allard (1907-1981). De centrale positie wordt ingenomen door de liefde tussen Jezus en Maria. Enerzijds is er de linkerzijde waar het kwaad en het geweld deze eenheid trachten te bedreigen, anderzijds is er de rechterzijde waar de wereldvrede deze eenheid versterkt, bemiddeld door de kennis, de wetenschap en de solidariteit.

Het lijkt evident dat we de handenschuddende figuren op de cover van deze publicatie geschikt achten om “identiteit in diversiteit” kunstig te verbeelden. Toch herbergt deze schijnbaar eenvoudige en eenduidige ontmoeting een waaier aan mogelijkheden. De ontmoeting is één dynamische interactie tussen het deel en het geheel. De handen overspannen de afstand tussen beide mannen. Het kleurrijk verschil wordt niet opgeheven in de ontmoeting, maar vormt de voorwaarde voor verbondenheid. De mannen zelf bestaan als een kleurrijk geheel van afzonderlijke facetten. Er ontstaat een authentieke ontmoeting: samenkomen zonder samenvallen. Maar wat gebeurt in de (grens)ruimte tussen deze twee identiteiten (die op hun beurt zelf een blijvende synthese vormen)? Hoe smeedt de kunstenaar de aanwezige identiteiten tot een beloftevolle en zinvolle ontmoeting? We dienen ons te richten naar het licht dat tussen deze twee figuren in staat. Het licht is een uitnodiging om de andere niet in mijn waarheid binnen te roepen. Het belang van het licht in dit kleine luik herinnert ons aan de noodzaak van het licht voor het geheel van het glasraam.

De kracht van het zonlicht brengt namelijk het tweedimensionaal kunstwerk in beweging: het glasraam dynamiseert de driedimensionale ruimte (de kapel) tot een vrijplaats voor sprekende beelden, vormgegeven door levende kleuren. Het spel van kleur en licht is een zachte vraag aan de bezoeker om stil te vallen en te herbronnen. Het ganse gebeuren van ver-beeld-ing is tevens een dynamiek van alteriteit. Het glasraam ontpopt zich maar uit zijn loden cocon door het licht dat van elders komt. Het immer bewegende licht transformeert de ruimte tot een levend canvas. Het is deze stemmige ruimte -in beweging- die de mens uitnodigt om te herbronnen. Het licht opent de beweging, de beweging neemt de stilte bij de hand. In die stilte van het licht gaat de bezoeker staan. In die stilte wordt ook de bezoeker mogelijk bewogen door de Ander. Net zoals een glaspartij een loden framework vraagt, zal het spreken over diversiteit nooit 'ins blaue hinein' gebeuren. Het gebeurt vanuit een bepaalde (levensbeschouwelijke) identiteit, binnen een bepaalde voorgegeven, accidentele ruimte (cfr supra). De hermeneutische ruimte of grensruimte schept de context voor de mogelijke verbondenheid. Het is de ruimte waar ik de ander in het verschil en met openheid tegemoet treed. Het belang van het licht in dit kleine luik kan niet overschat worden. Het licht creëert de beste kans om het beste van de ander te zien. Het licht verheldert de ruimte en verheldert de ontmoeting van een identiteit en een alteriteit. Het licht zorgt er voor dat ik de ander waarachtig en scherp kan waarnemen en verheldert de hermeneutische ruimte waarin de ontmoeting gebeurt. Juist omdat het licht niet gegrepen kan worden, omdat het een aanwezige afwezigheid en een afwezige aanwezigheid is, sleur ik de ander niet in mijn gesloten waarheid. Wanneer ik het licht wil grijpen, is het reeds vertrokken. Deze on-(be)-grijp-baarheid van het licht stimuleert me om de ander evenmin te grijpen.

Het element van het licht haalt het diversiteitsdiscours uit een maakbaarheidscontext. Het 'belichten' in plaats van het 'bespreken', verdiept het diversiteitsdiscours en legt de nadruk op het wezenlijke van de diversiteit: de verbondenheid. Deze verdieping gebeurt evenzeer wanneer het katholiek onderwijs de uitdaging van de realiteit durft te koppelen aan de kracht van de christelijke traditie. Een kracht onderscheidt zich van een macht doordat hij een potentieel aan beweging aanspreekt. Een macht doet bewegen, als een uitwendig moeten. Een kracht laat beweging geboren worden als een inwendig ontkiemen.

REFLECTIETEKST

IDENTITEIT IN **DIVERSITEIT**



Visieontwikkeling en beleidsvoorstellen
voor het optimaliseren van de
uitstroom, de doorstroom en de instroom van élke student
vanuit de lerarenopleidingen BAKO en BALO
van de Associatie K.U.Leuven naar de katholieke basisscholen

SoE-Projectgroep “levensbeschouwelijke aspecten in de lerarenopleidingen”,
lerarenopleidingen Associatie K.U.Leuven, academiejaar 2008-2009



INLEIDING

“Iemand die als vreemdeling in jullie land verblijft, mag je niet onderdrukken. Behandel vreemdelingen die bij jullie wonen als geboren Israëlieten. Heb hen lief als jezelf, want jullie zijn vreemdelingen geweest in Egypte. Ik ben de Heer, jullie God”.

(Lv 19,33-34)

“Ik was een vreemdeling, en jullie namen mij op [...]

Ik verzeker jullie:

alles wat jullie gedaan hebben voor een van de onaanzienlijksten van mijn broeders en zusters, dat hebben jullie voor mij gedaan”.

(Mt 25,35b.40)

1. **Vertrekpunt:** **project van de School of Education (SoE)**

Wanneer we in deze tekst onze weg zoeken in de verhouding tussen 'identiteit in diversiteit' dan is dat vanuit de geformuleerde doelstellingen in het SoE project rond de *Levensbeschouwelijke aspecten in de lerarenopleidingen Associatie K.U.Leuven: samenwerking, visie en innovatie rond onderwijs in de spanning tussen identiteit en diversiteit* en meer in het bijzonder de tweede en de derde doelstelling. Voor alle duidelijkheid nemen we ze even over:

- “Aandacht voor de ontwikkeling van een concept van levensbeschouwelijke identiteit (voor de individuele leerkracht en voor de school als gemeenschap) binnen een context van groeiende diversiteit. Hierbij reiken we kanalen aan rond de thematiek van de *persoonlijke en professionele identiteit* (individueel) van de lerarenopleider godsdienst en van de godsdienstleerkrachten in relatie met het *pedagogisch project van de school* (collectief).
- Visieontwikkeling en handelingsstrategieën met betrekking tot de plaats van moslimstudenten in de lerarenopleidingen van de katholieke hogescholen en van moslimleerkrachten en moslimleerlingen binnen het katholiek onderwijs.

Tegen de achtergrond van deze doelstellingen wordt de vraag naar en de mogelijkheden van het statuut (mandaat) van de godsdienstleerkracht, in nauw overleg met de inspecteurs-adviseurs rooms-katholieke godsdienst en de Erkende Instantie, de hogescholen en de Faculteit Godgeleerdheid onderbouwd.”

Vanuit dit project worden ook duidelijke resultaten of producten nagestreefd. Een van de resultaatsverbintenissen is het uitschrijven van de reflectietekst “rond de aanwezigheid van *moslimleerlingen- en leerkrachten* in het katholiek onderwijs” die we u bij deze dan ook graag aanbieden.

2. **Auteurs en hun respectievelijke achtergrond**

De thematiek van deze reflectietekst raakt verschillende betrokken organisaties en instellingen.

De hogescholen en meer in het bijzonder de lerarenopleidingen van de Associatie K.U.Leuven zijn een gesprekspartner, maar we denken ook nog aan de volgende actoren: de Faculteit Godgeleerdheid, K.U.Leuven; de interdiocesane dienst voor het katholiek godsdienstonderwijs in Vlaanderen (IDKG) en de Erkende Instantie (EI); het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO), het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO) en het Vlaams Verbond van Katholieke Hogescholen (VVKHO).

Het project van de SoE creëerde een veilige ruimte waarin collega's vanuit deze verschillende organisaties gedurende een jaar constructief met elkaar konden nadenken rond dit thema. Voorliggende tekst is dan ook het

resultaat van de intensieve samenwerking tussen alle projectmedewerkers:

- Katrin Ceulemans, lector Katholieke Hogeschool Leuven
- Christa Damen, inspecteur-adviseur r.-k. godsdienst voor het basisonderwijs en adviserend lid voor het project van de SoE
- Chris Jeunen, wetenschappelijk medewerker van de Faculteit Godgeleerdheid, Centrum Academische Lerarenopleiding en projectmedewerker
- Prof. Didier Pollefeyt, vice-decaan van de Faculteit Godgeleerdheid en promotor van het project
- Tom Uytterhoeven, lector Katholieke Hogeschool Mechelen
- Fons Vandormael, lector Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen
- Hedwig Van Peteghem, theologisch-pedagogisch stafmedewerker IDKG en adviserend lid voor het project van de SoE
- Kris Vanspeybroeck, lector Hogeschool-Universiteit Brussel, stafmedewerker Vlaams Verbond van Katholieke Hogescholen en coördinator van het project.

Het is onze bedoeling om met en vanuit deze tekst in een volgende fase - na het SoE project - in gesprek te gaan met alle betrokkenen rond visie, beleidsontwikkeling en curriculumuitbouw gerelateerd aan dit thema. We wensen in deze dialoog o.m. ook de lerarenopleidingen van de katholieke hogescholen buiten de Associatie (de Karel de Grote-Hogeschool en de Arteveldehogeschool) mee uit te nodigen.

3. Uitgangspunten De uitgangspunten die het paradigma opbouwen bij het uitschrijven van deze reflectietekst formuleren we in enkele velden. Deze velden kunnen geïnterpreteerd worden als spanningsvelden.

Een **eerste (spannings)veld** gaven we reeds aan en heeft te maken met de verschillende gesprekspartners die als betrokken partijen genoemd werden in punt twee. Een uitgebalanceerde reflectietekst ontwikkelen - die aanzetten geeft voor een visie- en beleidsontwikkeling - rond 'identiteit in diversiteit' in de context van de katholieke (hoge)school vraagt om een permanente dialoog, waarbij elkeen bereid is verder te kijken dan alleen maar de eigen persoonlijke prioriteiten en open te staan voor het eigentijds zoeken.

Een **tweede (spannings)veld** ontwikkelt zich tussen visieontwikkeling en beleidsontwikkeling. Deze tekst komt niet alleen op het terrein van verschillende verantwoordelijke actoren maar maakt ook gebruik van de taal en het denken van verschillende disciplines: theologie, godsdienstpsychologie, canoniek en burgerlijk recht, pedagogie en management. Het is een (unieke) uitdaging om deze verschillende invalshoeken niet los te zien van elkaar, maar in dialoog te brengen met elkaar en te komen tot een tekst waarin een theoretische visieontwikkeling niet los staat van concrete opties en voorstellen tot uitwerking in de praktijk.

Een **derde (spannings)veld** heeft te maken met de perceptie van diversiteit als feitelijke gegevenheid of als normerend in de context van onderwijs.

De minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke maakte van gelijke kansen en diversiteit een prioriteit. 'Omgaan met diversiteit' en 'leren samenleven met elkaar' zijn belangrijke thema's in de nieuwe basiscompetenties voor leraren volgens zijn Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 'Een tienkamp voor gelijke kansen: waar staan we?'⁴. Op initiatief van de Vlaamse Onderwijsraad, ondertekenden op 31 mei 2005

.....
4 F. VANDENBROUCKE, *Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2008-2009. Een tienkamp voor gelijke kansen: waar staan we?*, 2008, p. 65.

o.m. minister Frank Vandenbroucke en de onderwijskoepels de engagementsverklaring '*Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van het Vlaams hoger onderwijs*'⁵. Alle instellingen ondertekenden inmiddels de verklaring. Het beleid maakt ook financiële middelen vrij en er ontstaat dus ruimte om te werken aan diversiteit.

De verschillende initiatieven die reeds genomen zijn op heel veel niveaus van het Vlaamse onderwijs tonen aan dat de diversiteit als een feitelijke situatie onderkend wordt. De vraag kan gesteld worden of deze feitelijkheid ook een normatief karakter dient te hebben. Is diversiteit als feitelijkheid ook het doel van ons onderwijs vandaag? Of anders gezegd: in welke mate is het zo dat de feitelijke aanwezigheid van diversiteit in de school ook de basis vormt om de schoolidentiteit principieel op diversiteit af te stemmen of zelfs te begronden? Of nog: in welke mate bieden empirische gegevens de basis om normatieve uitspraken te doen?

Terecht is er in de context van een lerarenopleiding heel veel zorg en aandacht om leerkrachten oog te leren hebben voor en te leren omgaan met diversiteit. Is diversiteit dan de norm en het ultieme doel van het handelen in de context van een katholieke (hoge)school?

Een ***vierde en laatste*** uitgangspunt vormt het (***spannings***)veld waarin identiteit en diversiteit elkaar ontmoeten. We stellen vast dat in het hedendaagse spreken en denken over diversiteit het identiteitsgegeven niet altijd (voldoende ernstig) aanwezig is. In sommige gevallen wordt het spreken over de eigen identiteit zelfs herleid tot het spreken over diversiteit. De korte titel 'Identiteit in diversiteit' voor onze tekst geeft aan dat we deze verhouding voortdurend thematiseren.

Geeft men de katholieke (hoge)scholen de kans om vanuit hun eigenheid mee gestalte te geven aan 'identiteit in diversiteit'? Wensen katholieke hogescholen gestalte te geven aan 'identiteit in diversiteit'? Is het ook een opdracht van de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven om een (toekomstige) leerkracht te vormen tot iemand die samen met anderen mee gestalte kan geven aan 'identiteit in diversiteit' in de katholieke basisschool en in de klas?

4. Doelstelling Vanuit deze (spanningsvelden) - waarbij de groeiende diversiteit in onze samenleving, de (hoge)school en de lerarenopleiding én de eigen identiteit van een katholieke (hoge)school en lerarenopleiding ernstig genomen worden - willen we een bijdrage leveren aan de verdere visieontwikkeling en het beleidsontwikkelen vermogen van de hogescholen van de Associatie K.U.Leuven en dit met het oog op het optimaliseren van de uitstroom, de doorstroom en de instroom van elke student vanuit de lerarenopleidingen BAKO en BALO naar de katholieke basisscholen.

De ***fundamentele kernvraag*** die doorheen deze tekst doorgroeit naar een antwoord, vatten we als volgt samen: Waarom en hoe kan men elke toekomstige leraar van een lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven - die wenst in het katholiek basisonderwijs aan de slag te gaan - doorheen de lerarenopleiding startbekwaam maken om,

- vanuit de eigen levensbeschouwelijke identiteit,
- rekening houdend met de diversiteit
- in de lokale basisschool
- in deze tijd

loyaal te zijn tegenover en bovendien mee gestalte te geven aan een katholieke school?

5 VLAAMSE ONDERWIJSRAAD *Diversiteit als meerwaarde. Engagementsverklaring van het Vlaams hoger onderwijs*, 2005; http://www.ond.vlaanderen.be/diversiteit/engagement/files/verklaring_20030219.pdf (geraadpleegd op 14.07.2009).

Vanuit deze kernvraag formuleren we de subtitel: *Visietekst en beleidsvoorstel voor het optimaliseren van de uitstroom, de doorstroom en de instroom van elke student vanuit de lerarenopleidingen BAKO en BALO van de Associatie K.U.Leuven naar de katholieke basisscholen*. Laten we voor een goed begrip de verschillende elementen van deze subtitel kort toelichten:

'Visieontwikkeling en beleidsvoorstellen'

Deze tekst wil kansen geven tot reflectie en visieontwikkeling in verband met de uitstroom, doorstroom en instroom van studenten en tegelijk voorstellen formuleren voor beleids- en curriculumontwikkeling. Het spreekt voor zich dat een goede samenhang tussen visie en beleid - ook voor dit thema - fundamenteel is.

Aangezien een uitstroom-, doorstroom- en instroombeleid iedereen aanbelangt en iedereen dus tot betrokken partij maakt, pleiten we voor een inclusief beleid dat gedragen wordt door alle respectievelijke actoren: studenten; ouders; leerkrachten, personeelsleden en directie; (hoge)schoolbestuur; de (hoge)schoolgemeenschap...

'élke student vanuit de lerarenopleiding'

We wensen in deze tekst de vorming van elke student centraal te stellen. In het projectvoorstel dat reeds ter sprake kwam, wordt sterk gefocust op de moslimstudent. Doorheen het project groeide het inzicht dat het niet wenselijk is om enkel te focussen op de moslimstudent of de allochtoon. We kiezen dus niet voor een categoriale benadering of doelgroepenbeleid, maar willen aandacht hebben voor elke student. Dat betekent dus, ook de student met een islamachtergrond. Dat geeft ons de mogelijkheid om ook andere uitdagingen te kunnen zien en op te nemen. Precies het focussen op de specificiteit van de moslim in het project bracht ons op het spoor van een nog ruimere en diepere vraagstelling die diversiteit met zich meebrengt en die zich bijvoorbeeld ook uitstrekt naar die studenten in opleiding in de hogescholen die wel katholiek gedoopt zijn, maar die op dit moment het vak r.-k. godsdienst niet willen geven of daarover twijfels hebben.

Deze aandacht voor elke student sluit zeker niet in dat we een uniform traject voorstellen voor de opleidingen tot professionele bachelor kleuteronderwijs (BAKO) en professionele bachelor lager onderwijs (BALO). Bij wijze van vergelijking: het is niet omdat je elke student kansen wil geven in het hoger onderwijs, dat je elke student dezelfde studierichting zou laten volgen. Samen met een vaststellen van struikelblokken en belemmeringen willen we zoeken naar het optimaliseren van kansen en mogelijkheden .

'Uitstroom, doorstroom en instroom'

In plaats van de gangbare volgorde van 'instroom, doorstroom en uitstroom' opteren we voor het omkeren van deze volgorde. We hebben dus weloverwogen de focus verschoven naar 'uitstroom, doorstroom en instroom'.

In de levensplanontwikkeling van mensen is het belangrijk dat er niet alleen principiële maar ook effectieve openheid is, wil men elke student kunnen uitnodigen tot het volgen van een lerarenopleiding aan een katholieke hogeschool. Daarom ligt onze zorg bij de kansen en belemmeringen die studenten ervaren in de uitstroom uit de hogeschool naar het werkveld van het katholiek basisonderwijs. Meermaals werd er reeds op gewezen dat een principiële openheid vanuit het werkveld voor alle afgestudeerden niet volstaat. Dit probleem springt het meest in het oog bij alloch-

6 ASSOCIATIE K.U.LEUVEN, *Naar een inclusief gelijkere kansen- en diversiteitsbeleid in de Associatie K.U.Leuven. Diversiteitsplan K.U.Leuven, 2007, p. 9.*

tone, andersgelovige studenten, maar beperkt zich daartoe niet. De directeur-generaal VSKO, Mieke Van Hecke schrijft: “De instroom-, doorstroom- en uitstroomproblematiek van allochtonen in de katholieke lerarenopleidingen is inderdaad in de feiten onlosmakelijk verbonden aan de vraag naar tewerkstellingskansen van anders en niet-gelovigen in het katholiek onderwijs”⁷. Prof Ides Nicaise zegt: “Er bestaat een principiële openheid, maar de praktijk verandert niet. Ondanks de warme oproep van Mieke Van Hecke. Hoe komt het dat de zeldzame allochtone leerkrachten die in Vlaanderen afstudeerden geen werk vinden in het Vlaams katholiek onderwijs?”⁸ Lieve Desplenter, departementshoofd lerarenopleiding Karel de Grote-Hogeschool (KdG) en Mark Pâquet, opleidingsdirecteur lerarenopleiding Arteveldehogeschool wijzen erop dat de keuze van andersgelovige studenten om in een katholieke hogeschool (af) te studeren de facto geen toegang biedt tot tewerkstelling in het katholiek basisonderwijs⁹.

We worden uitgedaagd om met alle betrokkenen en verantwoordelijken na te gaan welke mogelijkheden er zijn voor elke student om in het katholiek basisonderwijs te werk gesteld te worden om zo een 'push-pull'-effect¹⁰ te genereren. Deze openheid zien we tegelijk als een meerwaarde voor elke leerling van het katholiek basisonderwijs die zo in contact kan komen met 'andere' inspirerende en appelerende rolmodellen¹¹.

De lerarenopleidingen BAKO en BALO van de Associatie K.U.Leuven

Van elke toekomstige leerkracht kleuter- en/of lager onderwijs - die wenst te werken in het katholiek onderwijs - wordt verwacht dat hij loyaal is tegenover en bovendien mee gestalte geeft aan de lokale katholieke basisschool.

Om dit laatste waar te maken mag verondersteld worden dat elke student in de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven de kans krijgt om hierrond ook de nodige competenties en betrokkenheid te ontwikkelen. De optie om een gepaste opdracht te geven aan elke professionele bachelor BAKO en BALO - met zijn origine, talenten, competenties, waarden en levensbeschouwelijke identiteit - die loyaal wenst mee te werken aan de opdracht van het katholiek onderwijs, daagt ook de lerarenopleidingen BAKO en BALO uit. Dit veronderstelt het (verder) ontwikkelen van een visie op en een beleid rond 'identiteit in diversiteit'. Vanuit deze verwachting kunnen onder meer de opleidingsvisie, de competenties en het curriculum gescreend worden en indien nodig bijgestuurd worden.

Het werkveld vraagt leerkrachten die de vereiste competenties en betrokkenheid hebben om samen mee gestalte te geven aan een katholiek opvoedingsproject.

5. Opbouw

Het **eerste deel** van deze tekst geeft een verkennend overzicht van de missie en opdrachtverklaringen over 'identiteit in diversiteit' van onze betrokken partners. We bekijken de visie van de Associatie K.U.Leuven, de koepelorganisatie voor het katholiek onderwijs (VSKO) en de kerkelijke overheid of de Erkende Instantie r.-k. godsdienst (EI).

Het **tweede deel** ontwikkelt een theoretische verkenning en argumentatie aan de hand van wetenschappelijke inzichten. Deze visieontwikkeling en -vergelijking heeft een duidelijk theoretische onderbouw, maar wordt telkens ook vertaald naar haar gevolgen voor de praktijk van de lerarenop-

-
- 7 M. VAN HECKE 'Om te dienen' in *maatschappelijke diversiteit*, in *Forum* 37/2 (2006).
 - 8 E. BONTE, *Evenredige participatie van minderheden is elementair*, in *Thema* 3/11 (2006) p. 4.
 - 9 L. DESPLENTER - M. PÂQUET, *Instroom, doorstroming en uitstroom van allochtone (niet-)katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*, in *H-ogelijn Tijdschrift Themanummer 15* (2007), p. 41-42.
 - 10 Wanneer mensen zien dat een bepaalde weg perspectief biedt en verbetering van hun situatie, wordt deze als positiever gewaardeerd en ook vaker gekozen. De term 'push-pull' komt uit de beschrijving van een van de aandrijfmechanismen van migratie, maar stamt oorspronkelijk uit de marketing.
 - 11 L. DESPLENTER - M. PÂQUET, *Instroom, doorstroming en uitstroom van allochtone (niet-)katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*, in *H-ogelijn Tijdschrift Themanummer 15* (2007), p. 39; C. DE VRIENDT, *Ja, ik sta in het katholiek onderwijs. Een oproep en aanzet tot een intercultureel personeelsbeleid in katholieke basis- en secundaire scholen*, Brussel, Kerkwerk Multicultureel Samenleven, 2004, p. 45.

leiding. Elke visie op diversiteit hangt - vanuit onze overtuiging - ook samen met een visie op identiteit en elke visie op identiteit heeft zijn gevolgen voor het denken rond diversiteit. De lezer wordt uitgedaagd in de breedte en de diepte na te denken vanuit verschillende heersende visies. Het opzet van dit deel is dat verschillende keuzemogelijkheden gedifferentieerd en geëxpliciteerd worden. De kracht van de onderscheiding is volgens ons een meerwaarde tegen te snelle en te eenvoudige antwoorden. Vanuit de verkenning van vier cognitieve schoolstijlen zullen we een voorkeur uitspreken voor de vierde stijl 'identiteit in diversiteit'.

Het **derde deel** vormt samen met het tweede deel het corpus van de tekst. De vertaalslag van deze voorkeursoptie naar het beleid van een hogeschool van de Associatie K.U.Leuven, naar het studiegebied onderwijs en naar een curriculum in BAKO en BALO vormen de uitdagingen voor het derde deel. Het derde deel wil voldoende duidelijk en concreet zijn zonder de creativiteit en authenticiteit van de lerarenopleiding en de hogeschool, maar ook van elke andere betrokken partner buitenspel te zetten. Integendeel! We wensen en hopen dat deze tekst een eerlijk gesprek kan stimuleren rond 'identiteit in diversiteit' en dat samenhangende beslissingen genomen kunnen worden door elkeen. Graag nodigen we u uit voor de lectuur van deze tekst en we hopen dat ze ook mag vertaald worden in een 'Actie Vlaanderen Katholiek Onderwijs 2020'.

MISSIE

EN

OPDRACHTSVERKLARINGEN

OVER

‘IDENTITEIT IN DIVERSITEIT’

In onze zoektocht naar een antwoord op onze fundamentele kernvraag willen we vertrekken van een verkenning en overzicht van de verschillende visies die op dit moment geëxpliciteerd worden bij onze betrokken partners.

1. Associatie K.U.Leuven

In de missie van de Associatie K.U.Leuven van 2002 lezen we dat het haar doel is om “haar opdracht uit te voeren als een op kwaliteit georiënteerde gemeenschap van onderwijs- en onderzoeksinstellingen en geïnspireerd door het waardenvolle en veelzijdige christelijke gedachtegoed, in dialoog met en in dienst van een open, pluralistische en interculturele samenleving”¹².

De Werkgroep Levensbeschouwend Profiel binnen de Associatie K.U.Leuven vertaalde in oktober 2005 deze missie in het streven naar een kwalitatief pluralisme en onderscheidt zich hiermee o.m. van de Associatie Universiteit & Hogescholen Antwerpen die opteert voor een 'Actief pluralisme binnen de associatie'¹³. Beide associaties delen de situatiebeschrijving van onze hedendaagse samenleving als pluralistisch. Zij erkennen ook de uitdaging om levensbeschouwing niet terug te dringen naar de privésfeer. De Associatie Universiteit & Hogescholen Antwerpen kiest voor een actief pluralisme waarbij het actieve element betekent dat men “als associatie en als instellingen inspanningen doet om die verscheidenheid alle ontplooiingskansen te bieden.” De Associatie K.U.Leuven kiest voor wat zij noemt een kwalitatief of “echt pluralisme dat uitnodigt om te spreken omwille van de waardering voor de ander”. De associatie opteert voor “geen vormelijk naast elkaar zetten van levensbeschouwingen maar een dynamische interactie tussen een veelheid van stemmen, waaraan ieder vanuit de eigen levensbeschouwing deelneemt. [...] Voor de Associatie K.U.Leuven vormt het christelijke verhaal hierbij een bevoorrecht maar zeker niet exclusief uitgangspunt en is het toetssteen voor humaniteit en zinvolheid. [...] De K van de K.U.Leuven krijgt een eigentijdse invulling. Precies omwille van haar christelijke identiteit staat ze open voor

¹² ASSOCIATIE K.U.LEUVEN, *Missie en doelstelling*; <http://associatie.kuleuven.be/over/missie.html> (geraadpleegd op 14.07.2009).

¹³ RAAD VAN BESTUUR ASSOCIATIE UNIVERSITEIT & HOGESCHOLEN ANTWERPEN, *Actief pluralisme binnen de associatie*, 13.02.2007.

verschillende levensbeschouwingen en religies. Onze universiteit nodigt iedereen uit in dialoog na te denken over de eigen levensbeschouwelijke positie. Vanuit haar christelijke profiel draagt ze zo concreet bij tot een maatschappij waarin mensen kunnen en durven samenleven in verschil¹⁴.

“Vanuit haar opdrachtverklaring als katholieke universiteit en christelijke visie op de persoonlijke waardigheid van elke mens en de bescherming van de zwakke, beschouwt de K.U.Leuven het gelijkheids- en diversiteitsbeleid als een belangrijk thema¹⁵.” “Aansluitend bij deze missie, erkent de Associatie K.U.Leuven ten volle de meerwaarde van diversiteit voor de realisatie van haar hogeronderwijsproject. Een op kwaliteit georiënteerde gemeenschap van onderwijs- en onderzoeksinstellingen gedijt best in een context waar verschillende zienswijzen een plaats krijgen, en waar alle talenten aan bod kunnen komen. Hoger onderwijs bij uitstek moet een ruimte zijn waar dialoog en interculturele ontmoetingen impulsen geven om te leren van elkaar. Meer nog dan de feitelijke vaststelling en erkenning van verschillen, wil de associatie met haar diversiteitsbeleid een stimulans bieden voor instellingen om dit leerproces te ondersteunen en te versterken. Diversiteit, volgens deze visie, is een werkwoord en een proces veeleer dan een blauwdruk. [...] Diversiteit veronderstelt daarom ook het aanleren, versterken en bewaken van de competenties van de studenten zowel als van het personeel om vanuit hun concrete context met deze verschillen om te gaan¹⁶.”

2. Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO)

In de opdrachtverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen van 1994 lezen we “De katholieke school is een onderwijs- en opvoedingsgemeenschap met duidelijke doelstellingen die zij omschrijft in een christelijk-gelovig opvoedings- of vormingsproject. [...] Het opvoedend onderwijs is gericht op de begeleiding van alle kinderen en jongeren bij het ontdekken van waarden en het verwerven van attitudes. De katholieke school stelt zich actief open voor al wie in onze maatschappij, op welke manier ook, kansarm is. Zij helpt de jongeren in hun groei naar verantwoordelijkheid en weerbaarheid en bereidt ze zo voor op hun taak op lokaal, regionaal, federaal, Europees en mondiaal vlak. Zo bewijst zij een dienst aan de gemeenschap waarin zij thuishoort. Zij baseert zich op de levenshouding die gegroeid is uit de Bijbels-christelijke geloofstraditie in verbondenheid met de kerkgemeenschap. In een katholieke school leeft men “in de Woorden van de Heer. Vanuit de evangelische boodschap kan men “vreugde en hoop wekken bij jonge mensen. [...] De katholieke school vervult haar opdracht in een multireligieus en multicultureel samenlevingsverband. De samenstelling van de schoolgemeenschap biedt hiervan een weerspiegeling”¹⁷.

Volgens pedagoog Hans Van Crombrugge brengt het VSKO “een summere gemeenschappelijke noemer van wat katholiek onderwijs is: op basis van een christelijke gelovige visie bouwt elke school aan een gemeenschap die op alle manieren getuigt van een evangelische bewogenheid. Duidelijk als katholieke school herkenbaar door haar openheid voor diepere levensvragen en toch (of dus) met eerbied voor de individuele vrijheid getuigend van de waarheid, zonder deze met geweld op te dringen¹⁸.”

14 WERKGROEP LEVENSBESCHOUWELIJK PROFIEL ASSOCIATIE K.U.LEUVEN, *Streven naar een kwalitatief pluralisme: het project van de associatie K.U.Leuven*, oktober 2005.

15 S. VAN HUFFEL, *Naar een inclusief gelijkheids- en diversiteitsbeleid aan de K.U.Leuven*, 6 juni 2007.

16 ASSOCIATIE K.U.LEUVEN, *Naar een inclusief gelijkheids- en diversiteitsbeleid in de Associatie K.U.Leuven. Diversiteitsplan K.U.Leuven*, 2007, p. 3-4.

17 ALGEMENE RAAD VAN HET KATHOLIEK HOGER ONDERWIJS, *Opdrachtsverklaring van het katholiek onderwijs in Vlaanderen*, 2 juni 1994.

18 HANS VAN CROMBRUGGGE, *Woorden wekken, voorbeelden strekken. Over pedagogische projecten als zinstichtende teksten*, in J. DE MAEYER, e.a., *Het pedagogisch project van de humaniora van de 21ste eeuw*, Gent, Academia Press, 2003, 97-107.

3. EI (De visietekst van de leerplannen r.-k. godsdienst) en de onderwijsvicarissen (schrijven van de onderwijsvicarissen van de Vlaamse bisdommen)

De visietekst r.-k. godsdienst

De visietekst *Het vak r.-k. godsdienst in de scholen in Vlaanderen* van 1996 is geschreven in opdracht van de Vlaamse bisschoppen. Deze tekst heeft vanuit het erkennen van onze veranderende samenleving aandacht voor de uitdagingen voor het vak r.-k. godsdienst vandaag. “De levensbeschouwelijke veelheid in onze maatschappij, die kinderen en jongeren tot in de klas ervaren, daagt het vak r.-k. godsdienst uit: - om Jezus en de waarde van het evangelie te leren kennen als bron van leven; - bij te dragen tot dialoogbereidheid en tot dialoogbekwaamheid; - bij te dragen tot een waarachtige en verdraagzame manier van samenleven [...] Het godsdienstonderricht gebeurt in communicatie met de leerlingen. Op die manier leren en bekwamen leerlingen zich in het hanteren van de christelijke geloofstaal en het zich eigen maken van een woordenschat om de dialoog met andere godsdiensten en/of levensbeschouwingen aan te gaan. Zowel het leren van geloofsuitdrukkingen als het-geloof-leren-uitdrukken zijn belangrijke opdrachten. [...] Op die manier draagt het godsdienstonderricht bij in de zoektocht van mens en gemeenschap naar zingeving, spiritualiteit en cultuur¹⁹.” Het vak r.-k. godsdienst draagt samen met alle vakken bij in de vorming van de gehele persoonlijkheid van de leerlingen. “Zeer algemeen kan het vormingsdoel van de school met de term 'menswording' omschreven worden. Dit doel wordt uitgewerkt in het opvoedingsproject van de school”²⁰.

“De godsdienstleraren zijn samen met hun collega's dragers van het opvoedingsproject van de school. Van hen wordt verwacht dat zij goede en collegiale leraren zijn, die hun leerlingen een goed hart toedragen. Dit veronderstelt een degelijke opleiding, permanente vorming en een openheid voor begeleiding, zodat ze hun opdracht in een multiculturele en multilevensbeschouwelijke samenleving kunnen volbrengen”²¹.

Schrijven van de onderwijsvicarissen van de Vlaamse bisdommen betreffende allochtone leerkrachten en/of moslimleerkrachten in het katholiek basisonderwijs

Het standpunt van de onderwijsvicarissen van 1998 betreffende anders- en niet gelovigen in de departementen lerarenopleidingen van de katholieke hogescholen in Vlaanderen²² stelt dat het katholiek basisonderwijs verwacht dat nieuw aan te werven kleuteronderwijzers en onderwijzers het vak r.-k. godsdienst geven. Vier van de vijf vicariaten voor het onderwijs hebben aangaande de situatie van allochtone en/of moslimleerkrachten een verdere standpuntbepaling uitgewerkt en verspreid in hun respectievelijk bisdom. Concreet gaat het over de bisdommen Hasselt²³ (2000), Brugge²⁴ (2006), Gent²⁵ (2007) en Antwerpen²⁶ (2008). Voor het bisdom Mechelen-Brussel is een dergelijke tekst nog niet verspreid.

19 *Het vak r.-k. godsdienst in de scholen in Vlaanderen, Visietekst van de commissie in opdracht van de bisschoppen*, 08 juli 1996, Brussel, Licap, p. 10, 12-13.

20 *Ibid.*, p. 10.

21 *Ibid.*, p. 14.

22 ERKENDE INSTANTIE ROOMS-KATHOLIEKE GODSDIENST, *Standpunt van de onderwijsvicarissen betreffende anders- en niet gelovigen in de departementen lerarenopleidingen van de katholieke hogescholen in Vlaanderen*, 8 juli 1998.

23 VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM HASSELT, *Om aan een sollicitatiebrief toe te voegen*, 30 augustus 2000; VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM HASSELT, *Standpunt bisdom Hasselt in verband met organisatie Islamonderricht*, 18 maart 2001.

24 VERANTWOORDELIJKEN VOOR KATHOLIEK ONDERWIJS EN HET VAK ROOMS-KATHOLIEKE GODSDIENST IN HET BISDOM BRUGGE, *Als je na je studies kiest om leerkracht te worden in het katholiek onderwijs: wat wordt er van jou verwacht*, 2006.

25 VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM GENT, *Aanzet tot intercultureel personeelsbeleid in katholieke basisscholen*, juni 2007.

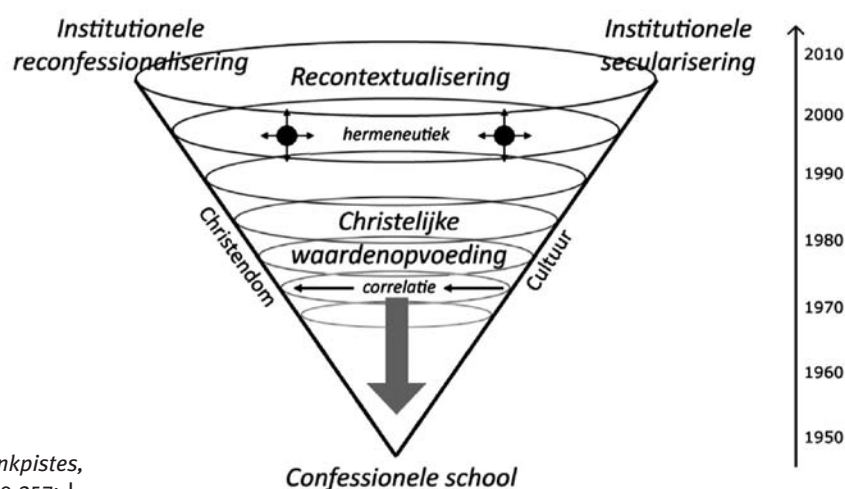
26 VICARIAAT VOOR HET ONDERWIJS BISDOM ANTWERPEN, *Sollicitatie van moslimleerkracht in het basisonderwijs*, 4 juli 2008.

HASSELT <i>Augustus 2000</i>	BRUGGE <i>2006</i>	GENT <i>Juni 2007</i>	ANTWERPEN <i>Juli 2008</i>
1. ONDERWERP VAN DE BRIEF			
Leerkracht worden in het katholiek onderwijs	Leerkracht worden in het katholiek onderwijs	Tijdelijk aanstellen en/of vast benoemen van allochtone personeelsleden	Wenst in het katholiek onderwijs te werken
2. VERWACHTINGEN NAAR DE SOLLICITANT			
Daardoor kan ook het christelijk opvoedingsproject gestimuleerd worden	Loyaal zijn tegenover het eigen opvoedingsproject	Loyale medewerking ten aanzien van de specificiteit	De moslimleerkracht is afgestudeerd in een katholieke hogeschool (diploma en voorbereid) en heeft het christelijk opvoedingsproject via de opleiding leren kennen
3. VERWACHTINGEN NAAR DE BASISCHOOL			
Sollicitatie ernstig nemen	Een katholieke school is een gastvrije school		Sollicitatie ernstig nemen
4. VOORKEURSOPTIE VANUIT HET BISDOM			
	Best geïntegreerd geven van het vak godsdienst	Best geïntegreerd geven van het vak godsdienst	
5. WAT KAN NIET?			
r.-k. godsdienst geven	r.-k. godsdienst geven (mandaat)	r.-k. godsdienst geven (mandaat)	r.-k. godsdienst geven
6. WAT KAN WEL - KANSEN?			
Communicatie tussen leerlingen en leraars, tussen ouders en school en tussen ouders onderling vergroten		<ul style="list-style-type: none"> - als ambulante leerkracht - als GOK-leerkracht - als zorgcoördinator - als taakleraar - als leerkracht anderstalige nieuwkomer - als ICT-coördinator - als leermeester LO - als stafmedewerker van de scholengemeenschap in de diverse ambten - als klastitularis - als ... 	<ul style="list-style-type: none"> Communicatie bevorderen met jonge mensen, ouders, school,... en af te spreken met inspecteur-adviseur godsdienst

VISIEVERKENNING EN - ONTWIKKELING

Na deze korte kennismaking met de visies en standpunten over diversiteit vanuit de missie en opdrachtsverklaring van de Associatie K.U. Leuven, de koepel van het katholiek onderwijs en de Erkende Instantie r.-k. godsdienst wensen we in een tweede punt aandacht te hebben voor de vier cognitieve schoolstijlen en de samenhangende consequenties van elke stijl.

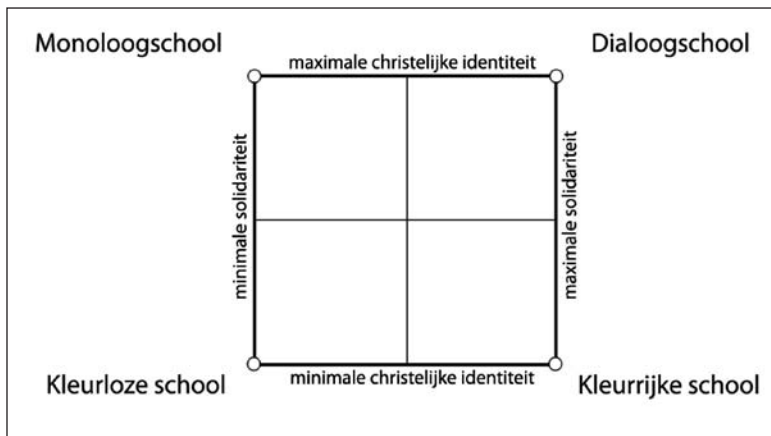
De veranderende samenleving brengt ons volgens Prof. Lieven Boeve in contact met secularisatie, pluraliteit en detraditionalisering²⁷. Een overlap tussen christendom en cultuur is niet langer de realiteit, ook niet in onze katholieke hogescholen en basisscholen. Omgaan met deze diversiteit kan op heel verschillende wijze. Vanuit een systematisch-theologische benadering beschrijft hij vier ideaaltypische antwoorden: institutionele reconfessionalisering, institutionele secularisering, christelijke waardeopvoeding en recontextualisering of identiteitsvorming in een plurale context. De vier verschillende schooltypes die Lieven Boeve onderscheidt, vormen de basis voor de *Melbourne-scale*. In de context van een onderzoeksproject in opdracht van *The Office for Catholic Education Melbourne* (Australië) ontwikkelde Prof. Didier Pollefeyt verschillende nieuwe empirische instrumenten voor het in kaart brengen van de identiteit van katholieke scholen. Een van deze instrumenten, de *Melbourne-scale* meet de aanwezigheid op feitelijk en normatief niveau van de verschillende “schooltypes”²⁸ zoals deze door Lieven Boeve worden beschreven. Deze schooltypes worden door Didier Pollefeyt - rekening houdend met de Vlaamse context - als volgt voorgesteld.



(figuur 1 - Voorstelling van de vier ideaaltypische antwoorden voor de Vlaamse context)

27 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpistes, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000), 250-257; L. BOEVE, 'Katholieke' identiteit van organisaties en instellingen uit het cultureel-maatschappelijke middenveld. Vier denkpistes en een stappenplan, in P. DE MEY - P. DE WITTE (ed.), *De 'K' van Kerk. De pluraliteit van katholiciteit* (LOGOS IV), Halewijn, 2009, 109-120.

28 D. POLLEFEYT, *Hoe aan onze (klein)kinderen uitlegen dat Sinterklaas (niet) bestaat? Over levensbeschouwelijke en religieuze maturiteit*, in *H-ogelij Tijdschrift* 17/1 (2009) 31-35, p. 35.



(Figuur 2 - Voorstelling van de vier schoolparadigma's)

van de verschillende levensvisies. De tweede uitdaging zoekt naar het gestalte geven aan de eigen christelijke 'identiteit' van de school. De combinatie van beide dimensies bepaalt het identiteitsprofiel van de school en in theorie zijn vier paradigma's mogelijk: de monologeschool, de dialogeschool, de kleurloze en de kleurrijke school. Dit model wordt door Didier Pollefeyt op volgende wijze schematisch voorgesteld en is ook uitgewerkt tot een empirisch instrument in functie van het eerder vermeld onderzoeksproject: de *Victoria-schaal*²⁹. Deze *Victoria-schaal* is eveneens een empirisch instrument in de vorm van een vragenlijst die de aanwezigheid van de verschillende paradigma's in de schoolpopulatie op feitelijk en normatief niveau meet.

Een ander vaak geciteerd model is het identiteitsvierkant van de Nederlandse professoren Wim ter Horst, pedagoog en Chris Hermans, pastoraaltheoloog. Wim ter Horst onderscheidt twee uitdagingen voor de school: het omgaan met enerzijds de toenemende culturele en religieuze pluraliteit buiten en binnen de school en anderzijds met de afkalving of erosie van de specifieke confessionele identiteit. De eerste uitdaging vraagt om een houding van 'solidariteit' ten aanzien

We kiezen ervoor om de vier denkpistes van Lieven Boeve uit te werken als vier cognitieve schoolstijlen. Vanuit elke respectievelijke cognitieve schoolstijl pikken scholen - en dus mensen - informatie op uit hun omgeving, verwerken deze en handelen of reageren van daaruit. Een bepaalde cognitieve schoolstijl aannemen, betekent niet dat mensen niet anders kunnen handelen. Maar het bepaalt wel de invalshoek(en) van waaruit mensen zullen ageren. Ondanks de herkenbaarheid blijft het een typologie. In werkelijkheid is geen enkele school een zuiver type, maar krijgen we steeds mengvormen met een dominantie van één van de schoolstijlen. Naargelang de dominantie van één stijl toeneemt heeft een (hoge)school een voorkeur voor een welbepaalde vorm van 'identiteit in diversiteit' en wordt dit geconcretiseerd in uiteenlopende maar daarmee samenhangende beslissingen³⁰. Samen met deze mogelijke concretisering en de afweging hiervan zullen we deze stijlen - indien zinvol en verantwoord - zich laten verhouden tot het model van ter Horst.

1. Institutionele secularisering en/of pluralisering

Theoretische verkenning

Lieven Boeve beschrijft deze cognitieve schoolstijl als volgt. Uitgedaagd door de diversiteit en pluraliteit in de samenleving en in de eigen hogeschool of basisschool kan de school ervoor kiezen om zijn eigen religieuze, christelijke identiteit los te laten en op te geven.

Binnen deze stijl zijn verschillende posities mogelijk.

- Een niet langer expliciet-christelijke organisatie kan zich nog levensbeschouwelijk blijven profileren. Een pluralistische (hoge)school kan inspanningen doen om die verscheidenheid alle ontplooiingskansen te bieden. "In dergelijke

²⁹ Voor meer informatie zie www.schoolidentiteit.be

³⁰ VLERICK LEUVEN GENT MANAGEMENT SCHOOL, *Cognitieve Stijl Indicator*, 2009, p. 2.

instelling kan een nieuw niet langer exclusief christelijk opvoedingsproject, een resoluut pluralistische weg opgaan: studenten worden opgeleid tot breed gevormde intellectuelen en experts, die in staat zijn actief te participeren aan de actuele samenleving en cultuur van levensbeschouwelijke veelheid”³¹. “Het is niet omdat de eigen traditie losgelaten wordt, dat levensbeschouwing 'an sich' nodeloos of zinloos is geworden”³².

- Bij een keuze voor een expliciete neutraliteit - die op zich natuurlijk ook niet neutraal is - dringt men het levensbeschouwelijk debat terug naar de sfeer van het individu en komt het niet meer aan bod binnen de school. In dit scenario doven de katholieke of christelijke - maar ook alle andere levensbeschouwelijke - symbolen, rituelen en praktijken uit. De katholieke achtergrond en inspiratie komen dan niet meer tot uitdrukking in het gebouw, het onderwijs, de organisatie van de (leraren)opleiding(en),

Deze schoolstijl van institutionele secularisering en/of pluralisering kunnen we in verhouding brengen met de 'kleurloze school' en de 'kleurrijke of veelkleurige school' van Wim ter Horst en Chris Hermans.

- De kleurloze school toont een gesecculariseerde en plurale schoolomgeving waar de omgang 'neutraal' is. Deze school out zich als toegankelijk en openstaand voor de eigenheid van elk individu, maar wenst geen levensbeschouwelijke opvattingen publiekelijk te uiten. Levensbeschouwing behoort tot de persoonlijke levenssfeer en moet niet aan bod komen in de context van de school.
- De veelkleurige school daarentegen geeft wel blijk van openheid en tolerantie voor alle soorten van levensbeschouwingen en godsdiensten. Deze openheid is gekaderd in een levensbeschouwelijke missie. Een kleurrijke school zal dus geen voorkeur - meer - uitspreken voor één bepaald godsdienstig perspectief. Vanuit dit paradigma heeft men dus wel aandacht voor de 'solidariteit' - lees diversiteit - en dit in tegenstelling tot het paradigma van de kleurloze school en kiest men voor een levensbeschouwelijk perspectief los van een godsdienstige visie op mens en wereld. Aandacht hebben voor de specifiek christelijke inspiratie of een katholiek opvoedingsproject daarentegen wordt als storend of niet respectvol naar anders gelovigen ervaren. Men kiest dus om aandacht te hebben voor de (interne) pluraliteit.

De autonome Hogeschool West-Vlaanderen bijvoorbeeld “waardeert de diversiteit in de samenleving en streeft naar meer verdraagzaamheid, openheid, respect en gelijke kansen en werkt dus aan een hogeschool zonder directe of indirecte discriminatie, uitsluiting, segregatie of racisme, zowel bij haar personeel als haar studenten [...]”³³. Groep T - deel uitmakend van de Associatie K.U.Leuven - verwoordt het in haar missie als volgt: “Groep T heeft tot doel, het ondernemen van onderwijs in de ruimste zin, zowel lokaal als globaal, vanuit een pluraliteit van wereldvisies. Gebaseerd op het 5 E-concept (environmenting, enterprising, engineering, educating, ensembling) luidt de missie: Educating essence by experiencing existence”³⁴.

Concretisering

Welke opties en concretisering kunnen uit deze eerste cognitieve schoolstijl van interne secularisering en pluralisering voortvloeien op het niveau van het levensbeschouwelijk onderwijs van de bacheloropleidingen kleuter- en lageronderwijs?

- Concretisering 1: Een mogelijkheid is om *geen godsdienstonderwijs* meer aan te bieden aan studenten die het vak r.-k. godsdienst niet (langer) wensen te volgen (en te geven). “In deze curriculumuitwerking wordt in de oplei-

31 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 250-258, p. 252.

32 J. AGTEN, *Open levensbeschouwelijke communicatie leren (opzetten) in de lerarenopleiding*, in L. SERCU (ed.), *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*, Leuven, Acco, 2007, p. 79.

33 HOGESCHOOL WEST-VLAANDEREN, *Beleidsplan diversiteit 2006-2008 Hogeschool West-Vlaanderen*, Studiedag VLOR 7 juni 2007, p. 1.

34 GROEP T, *De missie van Groep T*; http://www.groep.t.be/www/over_groep_t/visie_en_missie/geraadpleegd_op_14.07.2009.

ding leerkracht basisonderwijs ervoor gekozen om andersgelovige en niet-gelovige studenten, een geïndividualiseerd studietraject van (bijvoorbeeld) 54 studiepunten te laten volgen, waarbij het vak rooms-katholieke godsdienst (inclusief didactiek) niet gevolgd wordt”³⁵.

- Concretisering 2: Indien het vak nog aangeboden wordt evolueert het naar een objectieve, beschrijvende benaming van religies en levensbeschouwingen. Dit is een aanbod van '*vergelijkende godsdienstwetenschappen*' in de letterlijke betekenis van het woord.
- Concretisering 3: De lerarenopleiding kiest hier voor het aanbieden van verschillende *keuzetrajecten* van levensbeschouwelijk onderwijs rekening houdend met de religieuze diversiteit van de studenten. Een lerarenopleiding kan “in de ervaren polarisering tussen de oorspronkelijke katholieke zending en de bredere open communicatieve houding ook kiezen om levensbeschouwing, religie en godsdienst onder de aandacht te brengen”³⁶. Op dit moment zien we deze concretisering feitelijk in de lerarenopleiding van Groep T: “Inzake professionele bacheloropleidingen in het studiegebied onderwijs stelt Groep T zich tot doel leraren op te leiden met ondernemingszin, creativiteit en veranderingsbekwaamheid, op basis van het 5 E-concept. Dit vanuit een pluraliteit aan wereldvisies, die onder meer wordt gerealiseerd door naast godsdienstwetenschappen en niet-confessionele zedenleer, ook andere wereldvisies aan te bieden. Inzake 'educating' richt Groep T zich op de ontwikkeling van de hele persoon, refererend aan de visie van UNESCO op de vier pijlers van educatie: 'learning to be', 'learning to know', 'learning to do' en 'learning to live together'³⁷. Dit wordt geconcretiseerd door in het curriculum van elke lerarenopleiding (BAKO, BALO en BASO) negen studiepunten aan te bieden, waarbij elke student in elke opleidingsfase kan kiezen tussen boeddhisme, r.-k. godsdienst, niet-confessionele zedenleer en islam. Studenten BAKO kunnen ook nog kiezen voor het verwerven van de onderwijsbevoegdheid voor r.-k. godsdienst. Studenten BALO kunnen een onderwijsbevoegdheid nastreven voor r.-k. godsdienst of islam of niet-confessionele zedenleer.

We zien ook mogelijke variaties rond deze derde concretisering.

- In een eerste variant - reeds aangeboden door Groep T binnen de Associatie K.U.Leuven - kan een student zijn volledig studieprogramma volgen binnen één lerarenopleiding en kan hij keuzes maken in verband met de levensbeschouwing of godsdienst die hij als levensbeschouwelijk vormend vak en onderwijsvak volgt (variant 3.a).
- Bij een tweede variant volgt een student alle opleidingsonderdelen binnen de lerarenopleiding waar hij/zij zich ook ingeschreven heeft. Indien hij voor een andere godsdienst dan r.-k. godsdienst - bijvoorbeeld islam, protestantisme,... - onderwijsbevoegdheid wenst te verwerven, dan kan hij dat alleen volgen in een andere opleidingsinstelling waarmee een samenwerkingsverband is gesloten en vervalt het vak r.-k. godsdienst volledig (variant 3.b.).
- Een derde variant geeft een student de mogelijkheid om alle opleidingsonderdelen te volgen binnen de lerarenopleiding waar hij/zij zich ingeschreven heeft. Indien hij voor een andere godsdienst dan r.-k. godsdienst of een niet-godsdienstige levensbeschouwing onderwijsbevoegdheid wenst te verwerven dan kan hij dat volgen in een andere opleidingsinstelling waarmee een samenwerkingsverband is gesloten en vervalt het vak r.-k. godsdienst volledig (variant 3.c.).

35 L. DESPLENTER - M. PÂQUET, *Instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone (niet-)katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*, in *H-ogelijn Tijdschrift* 15 (2006) themanummer, 39-43, p. 42.

36 J. AGTEN, *Levensbeschouwelijke communicatie leren (opzetten) in de lerarenopleiding*, in L. SERCU (ed.), *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*, Leuven, Acco, 2007, p. 78.

37 GROEP T, *De missie van Groep T*; http://www.groep.be/www/over_groep_t/visie_en_missie/ (geraadpleegd op 14.07.2009).

Kanttekeningen bij de concretisering van de eerste stijl

Vanuit de door ons vooropgestelde kernvraag stellen we vast dat de drie geschetste concretisering en ook de beschreven varianten als voordeel hebben dat ze een grote diversiteit van studenten aantrekken (instroom) én dat ze deze studenten tegelijk een perspectief bieden om in verschillende onderwijsnetten aan het werk te kunnen gaan (doorstroom - stage en uitstroom - werkcontext). Maar tegelijk roepen deze concretisering volgens ons ook fundamentele vragen op vanuit onze voorkeursoptie voor de cognitieve schoolstijl 'identiteitsvorming in een plurale context' (zie verder stijl 4):

- In de mate dat men elke verwijzing naar de katholieke identiteit steeds meer wegdringt op het niveau van de (uitwerking van de) missie van de (hoge)school en de curriculumontwikkeling en uitwerking in de lerarenopleiding, komt men terecht bij of stuurt men aan op een 'kleurloze school'. Identiteit kan dan wel nog aan bod komen in de privé-sfeer, maar past niet langer in de actuele organisatie van de (hoge)school. Het mag duidelijk zijn dat (toekomstige) leerkrachten hier niet langer de nodige competenties verwerven in verband met levensbeschouwing én godsdienst.
- Vermoedelijk wensen de eerder aangegeven concretisering - en vooral de derde met zijn talrijke variaties - zich niet te identificeren met een 'kleurloze school', maar wel met een 'kleurrijke school', die de interne pluraliteit terecht ten volle ernstig neemt. Opleidingen vanuit deze derde concretisering houden een duidelijke keuze voor openheid in en geven diploma's af met een welbepaald profiel. We denken dat het belangrijk is om grondig na te denken over de gevolgen voor zowel de identiteit van de (hoge)school als voor de visie ten aanzien van het vak r.-k. godsdienst.
 - De vraag kan gesteld worden of een dergelijke concretisering niet eerder gestalte geeft aan een 'kleurrijke school' vanuit de cognitieve schoolstijl 'institutionele secularisering en/of pluralisering'. In welke mate wenst een hogeschool van de Associatie K.U.Leuven haar oorspronkelijk engagement, geformuleerd als “geïnspireerd door het waarden-volle en veelzijdige christelijke gedachtegoed haar opdracht uitvoeren in dialoog met en in dienst van een open, pluralistische en interculturele samenleving” te herformuleren naar “vanuit een pluraliteit van wereldvisies”? Is het label 'multiconfessionele' of 'interconfessionele' hogeschool hier dan niet meer op zijn plaats?
 - We stellen ons ook de vraag of deze optie voor een multiconfessionele of interconfessionele hogeschool en de daarmee passende uitwerking in het studiegebied Onderwijs aansluit bij de wensen, noden en verwachtingen van het werkveld van de katholieke basisschool? Vragen die hierbij aan bod komen zijn: In welke mate komt een student in de opleiding nog in contact met het pedagogisch project van een katholieke school? Heeft een student de kans gekregen om de nodige competenties rond de identiteitsontwikkeling van een katholieke school vandaag te ontwikkelen? Kan een afgestudeerde leerkracht startbekwaam zijn om mee gestalte te geven op een eigen wijze vanuit een lerarenopleiding die feitelijk opteert - in visie en curriculumontwikkeling - voor “een pluraliteit aan wereldvisies”?
 - Indien de student de keuze kan maken voor een bepaald levensbeschouwelijk of godsdienstig vak in de opleiding is het ook belangrijk om voldoende duidelijk te zijn over de onderwijsbevoegdheid die hij/zij na de opleiding kan uitoefenen. Vanuit onze aandacht voor de uitstroom van elke student is het belangrijk om te verifiëren of de bevoegde Erkende Instantie het mandaat zal toekennen aan deze studenten en dat ook duidelijk te communiceren aan de student op het moment van de instroom en doorstroom.
 - Deze visie en uitwerking nemen de diversiteit ernstig, maar toch blijft het onduidelijk in welke mate men mensen vormt en opleidt om hier mee om te gaan. Het is dus niet alleen belangrijk om aandacht te hebben

voor de gevolgen voor de visie rond identiteit van de hogeschool, de lerarenopleiding en de katholieke basisschool. In welke mate wordt hier (voldoende) aandacht besteed aan interculturele en interreligieuze communicatie door mensen kansen te geven om levensbeschouwelijke opleidingsonderdelen apart te volgen? Heeft een student hier leren omgaan met 'identiteit in diversiteit' zoals de missietekst van de Associatie K.U.Leuven, het VSKO en de visietekst bij het leerplan nastreven? We herinneren hier ook aan het perspectief van de leerplannen r.-k. godsdienst die de pluraliteit ten volle ernstig neemt. Deze leerplannen willen élk kind vanuit en in dialoog met de eigen inspiratie opvoeden tot levensbeschouwelijk bedachtzame mensen. “Christen of niet, leerlingen leren het levensbeschouwelijk verschil niet ervaren als een bedreiging voor de eigen identiteit, maar als een rijkdom en als een kans om via het interlevensbeschouwelijk gesprek kleur te geven aan de samenleving van de toekomst”³⁸. De deelname van elke leerling aan het vak r.-k. godsdienst - op die manier begrepen - maakt de interne pluraliteit zeer zichtbaar, en maakt het interreligieus gesprek expliciet mogelijk. Dit heeft natuurlijk ook gevolgen voor de hedendaagse godsdienstdidactiek. “In de multicorrelatieve godsdienstdidactiek wordt niet langer uitgegaan van de stelling dat 'de ware mens de ware christen en de ware christen de ware mens is'. Er zijn verschillende lijnen te trekken vanuit de menselijke ervaring, zowel binnen als buiten het christelijk verhaal. [...] In de multicorrelatieve godsdienstdidactiek wordt de menselijke ervaring opgevat als een veelzijdig interpreteerbare werkelijkheid die kan correleren met de christelijke traditie(s), maar niet noodzakelijk en niet exclusief. In tegenstelling tot de monocorrelatieve godsdienstdidactiek, waar enkel de christelijke traditie centraal staat, is er in de multicorrelatieve godsdienstdidactiek ook veel meer aandacht voor andere levensbeschouwingen”³⁹.

- Tenslotte stellen we ons ook de vraag of men - doordenkend vanuit deze cognitieve schoolstijl - niet uitkomt bij een heroriëntering of loslaten van het vak r.-k. godsdienst in Vlaanderen in de richting van een vak 'levensbeschouwing' met aandacht voor 'open' communicatie.

2. Institutionele reconfectionalisering

Theoretische verkenning

Een andere, tegenovergestelde cognitieve schoolstijl zal volgens Lieven Boeve antwoorden op de diversiteit door zich als katholieke (hoge)school vooral open te stellen voor en uitsluitend te laten leiden door katholieken. Deze confessionele katholieke schoolidentiteit opnieuw actief profileren veronderstelt dat een substantieel deel van de schoolpopulatie actief betrokken is op het katholiek geloof en de katholieke kerkgemeenschap. Deze verbondenheid uit zich in een uitdrukkelijke aanwezigheid van symbolen, rituelen en sacramenten. Dergelijke schoolinstelling beoogt katholieke leerlingen te vormen en de hogeschoolinstelling wil katholieke studenten afleveren voor een katholiek werkveld.

Ook deze cognitieve stijl kan heel verschillende invullingen krijgen: “van zeer open en communicatief tot behoudend en defensief”⁴⁰. Deze stijl van de institutionele reconfectionalisering kunnen we in verhouding brengen met de 'monologschool' en de 'dialogschool' volgens Wim ter Horst en Chris Hermans.

38 L. BOEVE, 'Katholieke' identiteit van organisaties en instellingen uit het cultureel-maatschappelijke middenveld. Vier denkpijsten en een stappenplan, in P. DE MEY - P. DE WITTE (ed.), *De 'K' van Kerk. De pluriformiteit van katholiciteit* (LOGOS IV), Antwerpen, Halewijn, 2009, 109-120, p. 119.

39 D. POLLEFEYT, *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld*, in L. BRAECKMANS (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie*, Tielt, Lannoo, 2005, p. 39-67.

40 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijsten, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 250-259, p. 253.

- In de mate dat deze school geen rekening wenst te houden met de feitelijke pluraliteit en zich terugplooit op zichzelf, komen we uit bij een school van, voor en door katholieken. Deze school legt sterk de nadruk op de katholieke schoolidentiteit, maar staat niet open voor andere religies en levensbeschouwingen. De optie voor een monologschool houdt heel sterk het risico in om los te komen van de sociologische realiteit en alleen oog te hebben voor de eigen groep.
- Maar men kan vanuit deze stijl ook kiezen om een dialoogschool te zijn waarbij mensen vanuit een zelfbewuste vertrouwdheid met de eigen christelijke tradities en perspectieven actief deelnemen aan de samenleving en cultuur.

Concretisering

Laten we deze visie(s) terug doordenken naar de bacheloropleiding kleuter- en lager onderwijs. Welke visie en curriculumontwikkeling kunnen uit deze tweede stijl van institutionele reconfectionalisering voortvloeien?

- Concretisering 1: Hierbij kiest men - in tegenstelling tot het eerste scenario - voor een katholieke levensbeschouwelijke profilering op het niveau van de (hoge)school en het aangeboden curriculum in de lerarenopleiding, waarbij men zich niet open stelt voor de andersgelovige (niet-gelovige, vrijzinnige, protestantse,...) studenten. Deze studenten worden doorverwezen naar het gemeenschapsonderwijs of men stimuleert (onrechtstreeks) de andere geloofsgemeenschappen tot de oprichting van eigen lerarenopleidingen.
- Concretisering 2: De 'institutionele reconfectionalisering' kan zich ook nog op een totaal andere manier uiten. Hierbij is er wel openheid voor andersgelovige studenten op het niveau van de (hoge)school en het curriculum van de lerarenopleidingen. Van elke student wordt gevraagd om de christelijke grondslag van de instelling te respecteren, r.-k. godsdienst te volgen én ook "godsdienstlessen te geven"⁴¹ in een context van stage.

Kanttekeningen bij de concretisering van de tweede stijl

Vanuit de door ons vooropgestelde kernvraag stellen we vast dat de geschetste concretisering als voordeel hebben dat ze de eigen levensbeschouwelijke identiteit duidelijk aan bod laten komen. Maar tegelijk zijn ook hier fundamentele vragen te stellen op het niveau van de school en het vak r.-k. godsdienst.

- Ofschoon tegengesteld aan het eerste scenario leidt ook de eerste concretisering tot een (verdere) opsplitsing of segregatie. Zal deze monocultuur niet leiden tot een gesloten identiteitsdenken op het niveau van de school en van het vak r.-k. godsdienst?
- Het nadeel is dat ze een zware hypotheek legt op de mogelijkheid om van studenten intercultureel competente, sociaal competente en interreligieus competente en betrokken mensen te maken binnen context van de school en het vak r.-k. godsdienst. Is het haalbaar om interreligieuze en interculturele competenties te verwerven in een opleidings- en stagecontext van één cultuur of één religie?
- De tweede concretisering staat open voor elke student maar verwacht tegelijk ook dat elke student lessen r.-k. godsdienst geeft. Dat roept heel wat praktische én principiële vragen op. Traditioneel wordt praktisch gewezen op de problemen die zich voordoen tijdens de opleiding met het zoeken van stageplaatsen en na de opleiding met het niet toekennen van het mandaat. De vraag kan ook inhoudelijk gesteld worden of men de diversiteit en pluraliteit - in bepaalde regio's in Vlaanderen en Brussel - wel

.....
 41 L. DESPLENTER - M. PÂQUET, *Instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone (niet-)katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*, in *H-ogelijn Tijdschrift* 15 (2006) themanummer, 39-43, p. 42.

ernstig neemt indien men van elke student vraagt om effectief r.-k. godsdienst te geven. Is het überhaupt wel wenselijk dat - in een feitelijk interculturele en interreligieuze context - elke leerkracht ook een leerkracht r.-k. godsdienst is? Wordt deze optie niet ingegeven vanuit een bepaalde uitwerking van deze tweede cognitieve schoolstijl? Maar veronderstelt het geven van r.-k. godsdienst in respect voor de diversiteit en pluraliteit geen specifieke competenties én een betrokkenheid die niet van iedereen kunnen en mogen gevraagd worden? In welke mate bewijst men het afnemend werkveld een dienst door mensen af te leveren die 'verplicht' r.-k. godsdienst gegeven hebben tijdens hun opleiding?

3. Waardeopvoeding in christelijk perspectief

Terecht is er heel veel aandacht voor normen en waarden in het onderwijs. Zo wijst de VLOR er in één van haar documenten op dat: “Onderwijs zal leren om maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en er creatief mee om te gaan. Het leert jongeren bewust omgaan met normen en waarden, met het interculturele en met zingeving”⁴². Maar wat is vanuit deze cognitieve schoolstijl het verband tussen waarden en christelijke zingeving? Ook hier zijn enkele uiteenlopende invullingen mogelijk.

- Een eerste invulling wenst rekening houdend met de toenemende - interne en externe - secularisatie, op zoek te gaan naar een nog verbindende gemeenschappelijke basis. Deze basis vindt men - voorlopig nog - in de ethiek, en deze wordt vervolgens christelijk geduid. Deze dynamiek is ook duidelijk voorgesteld in figuur één. “Christelijke inspiratie wordt geïdentificeerd met christelijke waardeopvoeding”⁴³. Het opvoedingsproject wordt hierbij versmald tot waardeopvoeding, waarbij men zogenaamde christelijke waarden vooropstelt. Wie kan er nu iets hebben tegen waarden als solidariteit, verbondenheid, soberheid, hulpvaardigheid,...? Iedereen - christen en niet-christen - weet zich immers terecht aangesproken door waarden als vrede, de keuze voor de armen, duurzaamheid, solidariteit, respect, ... en de (hoge)school zoekt en vindt zijn katholieke identiteit in deze aandacht voor ethiek. Dergelijke benadering vinden we bijvoorbeeld ook terug bij Mark Pâquet en Lieve Desplenter. Het is volgens hen “belangrijk om geloof niet te reduceren tot het vak Godsdienst, maar om aandacht te hebben voor de missie van de school. Een missie gaat juist wel de fundamentele brengen: dat een leraar in een katholieke basisschool oog heeft voor het bijbrengen van waarden bij kinderen, oog heeft voor het bijbrengen van respect. Ook wordt hierin duidelijk dat bepaalde waarden niet thuishoren in een katholieke basisschool (o.a. discriminatie). De concretisering van de waarden in een katholiek project maakt dat je focust op fundamentele waarden”⁴⁴. Hugo Roeffaers stelt na het lezen van de opdrachtverklaring van de katholieke hogeschoolen de vraag of deze zich niet “inschrijven in deze derde denkpiste”⁴⁵ van Lieven Boeve en meer bepaald vanuit de geschetste invulling waarbij identiteit in onze cultuur samenvalt met waarden. Niet alleen in het katholiek (hoger) onderwijs maar ook in het volledige domein van het katholiek maatschappelijk organiseren treffen we deze positie aan. In zijn rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de maatschappelijke bestuurskunde zegt Wim van de Donk dat de vorm niet onbelangrijk is, maar nog belangrijker is “het fundament, of beter de waarden waarom het bij al dat organiseren uiteindelijk gaat: zorg voor elkaar, naastenliefde en solidariteit”⁴⁶.

42 VLAAMSE ONDERWIJSRAAD, *Advies over de ontwerpconclusies van de raad over effectiviteit en rechtvaardigheid in onderwijs en vorming*, 9 november 2006, p. 3. <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-advoo3-0607.pdf> (geraadpleegd op 28.07.09).

43 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpostes, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 240-259, p. 254.

44 L. DESPLENTER - M. PÂQUET, *Instroom, doorstroom en uitstroom van allochtone (niet-)katholieke studenten in de lerarenopleiding. Kansen en knelpunten in de context van flexibilisering*, in *H-ogelijn Tijdschrift* 15 (2006) themanummer, 39-43, p. 42.

45 H. ROEFFAERS, *Loyaliteit en opdrachtverklaring. Moet het personeelslid zich volledig identificeren met de katholieke opdrachtverklaring van zijn hogeschool?*, in *H-ogelijn Tijdschrift* 16/1 (2008) 22-25, p. 22.

46 W. VAN DE DONK, *De Gedragen Gemeenschap. Over katholiek maatschappelijk organiseren de ontzui-ling voorbij*, Den Haag, SDU Uitgeverij, 2001, p. 6.

Deze invulling van de cognitieve schoolstijl van de 'waardeopvoeding in christelijk perspectief' kunnen we in verhouding brengen met de 'kleurrijke school'. De vormgeving van de katholieke identiteit vindt plaats vanuit het perspectief van humaniteit als een authentieke christelijke oriëntatie. “De bevordering van humaniteit is weliswaar niet exclusief verbonden aan het christendom omdat ook andere levensbeschouwingen hierop gericht zijn”⁴⁷. De ontmoeting met de ander - binnen de context van de school - focust niet op de levensbeschouwelijke en godsdienstige traditie maar wel op de universele waarden, of in bepaalde gevallen op de - zogenaamd - christelijke waarden.

Wat te denken over deze invulling van de derde stijl? De intrinsieke band tussen waarden enerzijds en identiteit anderzijds loopt hier het risico dat de eigen identiteit herleid wordt tot gedeelde waarden. De keuze voor dergelijk waardediscours leidt volgens Prof. Lieven Boeve tot een verdere sluipende secularisering van het christelijke geloof⁴⁸. Of anders geformuleerd: “de beleefde relatie tot de God van Jezus Christus”⁴⁹ komt alleen nog maar via waarden en het spoor van de ethiek aan bod. Johan Verschuere, directeur van het Xaveriuscollege schrijft in het diversiteitsbeleid van zijn school: “Wat is mijn punt? Mensen zitten niet te wachten op, op zichzelf staande waardesystemen (of ze nu evangelisch zijn of niet), maar op een boodschap en een perspectief waarvan ze van binnenuit voelen dat het echt is en waarvan ze kunnen leven, een boodschap van waaruit ze zelf waarden kunnen opdelven, zich eigen maken en koesteren. Immanuel Kant begon zijn Tweede Kritiek - zijn grote moraalfilosofisch oeuvre - niet met de vraag “Hoe moeten wij handelen?”, maar wél met de vraag “Wat kunnen wij hopen?”. Hopen is uitkijken naar een zinvolle weg!”⁵⁰

- Toch zien we ook andere invullingen mogelijk waarbij identiteit niet herleid wordt tot waarden, maar waarbij waarden en identiteit in verbinding gebracht worden met elkaar. Ilse Cornu en Didier Pollefeyt geven aan dat spiritualiteit alle menselijke levenssferen dient te doordringen. Volgens hen is er noch een tegenstelling noch een gelijkschakeling wenselijk. “Zonder goedbegrepen spiritualiteit als openheid voor en ontmoeting met het andere en de Andere is er ook geen ethische openheid voor het andere en de Andere”⁵¹. De dimensie van de identiteit geeft kleur aan de waarden die men vooropstelt. En omgekeerd kunnen keuzes in verband met waarden zich vertalen in concreet gedrag en kan dit geschuurd worden aan de christelijke traditie. Deze aandacht voor verschillende dimensies⁵² of lagen⁵³ die onderscheiden kunnen worden maar niet te scheiden zijn, vinden we vandaag o.m. ook terug bij de Nederlandse theoloog Bill Banning en de Nederlandse pedagoog Fred A.J. Korthagen.

Deze tweede invulling van de cognitieve schoolstijl van de 'waardeopvoeding in christelijk perspectief' kunnen we in verhouding brengen met de 'dialogeschool' van Ter Horst en Hermans. De dialogeschool staat in de culturele en religieuze pluraliteit én kiest er tegelijk voor om haar christelijke inspiratie en eigenheid ernstig te nemen. Dit geeft ook aanleiding tot het nadenken over en het formuleren van waarden - in de school en in de opleiding. Deze invulling van de cognitieve schoolstijl waardeopvoeding hangt volgens ons samen met de vierde en laatste stijl.

47 T. ROUMEN (ed.), *Kwaliteit in identiteit. Identiteit als indicator voor onderwijskwaliteit*, Den Haag, Bond KBVO, 2006, p. 11.

48 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 250-258, p. 254.
49 *Ibid.*, p. 255.

50 HUMANIORA XAVERIUSCOLLEGE ANTWERPEN, *Opvoeden tot dienstbaarheid in de context van multiculturaliteit*, 2007, p. 14-15.

51 I. CORNU - D. POLLEFEYT, *Bijbels geloof in een Babelse wereld*, in D. POLLEFEYT (ed.), *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Leuven, Acco, 2003, 45-65, p. 59.

52 B. BANNING *Onderwijsdier in hart en nieren, Een persoonlijke visie op groei, professionaliteit en pedagogisch vermogen* (Terruwe reeks 2), Damon, Budel, 2007, p. 22.

53 B. LAGERWERF - F. KORTHAGEN, *Een leraar van klas- se. Een goede docent worden en blijven*, Nelissen, Soest, 2006, p. 293; F. KORTHAGEN, *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogle- raar, vanwege het Universiteitsfonds, op het vakge- bied van de Didactiek voor het opleiden van leraren door F.A.J. Korthagen*, 16 januari 2001, p. 15-16. <http://www.uu.nl/uupublish/content/waardoenwe- hetvoor.doc> (geraadpleegd op 29.07.2009).

4. Dienst aan de identiteitsvorming in een context van veelheid (in figuur één recontextualisering genoemd)

Verschillende initiatieven binnen de samenleving en binnen

het katholiek (hoger)onderwijs - waarvan we er in de inleiding reeds enkele genoemd hebben - nemen de situatie van veelheid of diversiteit ten volle ernstig. Deze meerstemmigheid of pluraliteit wordt zeker ook erkend en ernstig genomen vanuit deze vierde cognitieve schoolstijl.

Deze stijl vertrekt niet meer van een vooronderstelde continuïteit tussen cultuur en geloof, maar eerder van het besef van de interne levensbeschouwelijke detraditionalisering en pluralisering van studenten en personeelsleden⁵⁴. Lieven Boeve analyseert de hedendaagse context voor (katholieke) scholen dus niet in de allereerste plaats en uitsluitend vanuit secularisering - waarbij mensen gesitueerd worden op een as tussen 'kerkse christenen' en 'geseculariseerde niet-christenen' - , maar vanuit pluralisering - waarbij christenen, moslims, joden, atheïsten, agnosten,... - zich positioneren op een (school)veld.

Samen met de herkenbaarheid van de pluraliteit veronderstelt deze vierde stijl ook de herkenbaarheid van de eigen christelijke identiteit. Deze stijl vraagt dan om een groep van zelfbewuste christenen bij personeelsleden en leidinggevenden, die zich ook als dusdanig, kunnen en wagen in de katholieke dialoogschool.

De missie van de Associatie K.U.Leuven sluit nauw aan bij deze visie waar zij opteert voor “geen vormelijk naast elkaar zetten van levensbeschouwingen maar een dynamische interactie tussen een veelheid van stemmen, waaraan ieder vanuit de eigen levensbeschouwing deelneemt. [...] Voor de Associatie K.U.Leuven vormt het christelijke verhaal hierbij een bevoorrecht, maar zeker niet exclusief uitgangspunt en is het toetssteen voor humaniteit en zinvolheid. [...] Precies omwille van haar christelijke identiteit staat ze open voor verschillende levensbeschouwingen en religies. Onze universiteit nodigt iedereen uit in dialoog na te denken over de eigen levensbeschouwelijke positie. Vanuit haar christelijke profiel draagt ze zo concreet bij tot een maatschappij waarin mensen kunnen en durven samenleven in verschil”⁵⁵. Ze biedt als het ware een steen aan waartegen je je kan schuren als je op zoek durft en wilt gaan naar een antwoord op je levensvragen. “Zonder deze particulariteit van levensbeschouwelijke identiteit kan er geen sprake zijn van waarachtig pluralisme”⁵⁶.

Eigen aan een cognitieve schoolstijl is dat er binnen een zelfde stijl verschillende variaties mogelijk zijn. Het verschillend inschatten van de pluralisering geeft ook voor deze vierde stijl aanleiding tot verschillende invullingen en benaderingen.

- Volgens Lieven Boeve maakt deze stijl zich concreet wanneer een katholieke (hoge)school “een oefenplaats voorziet voor levensbeschouwelijke reflectie in dialoog/confrontatie met het christelijk geloof”⁵⁷. De invulling van de vierde visie als 'oefenplaats' veronderstelt dat men in de hedendaagse context het christelijk geloof mee kan laten veranderen opdat het herkenbaar, geloofwaardig en zinvol blijft voor mensen van vandaag. Het ernstig nemen van de onderbreking vraagt op zijn beurt competenties die deze recontextualisering en traditieontwikkeling mogelijk maken. Onze kernvraag heeft het - maar niet uitsluitend - over hoe we elke leerkracht startbekwaam kunnen maken om vanuit de eigen levensbeschouwelijke identiteit mee gestalte te geven aan een katholieke school hier en nu. Tegelijk voegden we in de kernvraag het begrip 'loyaal zijn tegenover' toe en dat brengt ons bij een volgende (aanvullende) interpretatie van de vierde stijl.
- De pluraliteit brengt ons vandaag ook in contact met wat de Londense rabbijn Jonathan Sacks beschrijft als “hevige, gewelddadige en fanatieke uitdagingen van etnisch denken en exclusivistische geloofssystemen”⁵⁸. Volgens

54 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 250-259, p. 255.256.

55 WERKGROEP LEVENSBESCHOUWELIJK PROFIEL ASSOCIATIE K.U.LEUVEN, *Streven naar een kwalitatief pluralisme: het project van de associatie K.U.Leuven*, oktober 2005.

56 B. ROEBBEN, *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school*, Licap, Brussel, 2003, p. 31.

57 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische Perspectieven* 10/4 (2000) 250-259, p. 255.

58 A. RICCARDI, *Samenleven in tijden van botsende identiteiten*, Lannoo, Tielt, 2007, p. 157.

Sacks is het relativisme hierop geen afdoend antwoord. Maar hoe wensen we hier dan wel mee om te gaan? Hoe willen we vanuit onze visie op onderwijs en identiteit (preventief) werken ten aanzien van elke vorm van radeloosheid en fundamentalisme? Volgens Andrea Riccardi moet “een Europa dat herboren wil worden, op een nieuwe manier het debat aanpakken van de verhouding tussen samenleving en spiritualiteit, tussen zijn werkelijkheid en het christendom”⁵⁹. Sacks stelt vanuit een religieuze traditie het beeld van een verbond centraal. Meer bepaald heeft hij het over het verbond met Noach⁶⁰. “De grote godsdiensten kunnen ons opvoeden om te leven in dit verbonds-idee. Het is een verbond met God, maar ook een verbond tussen mensen die elkaar respect en verantwoordelijkheid verschuldigd zijn”⁶¹. Verbondenheid verwijst naar de intermenselijke verhoudingen, de verbinding met de wereld en de relatie met jezelf en de innerlijke wereld of ziel en de verbondenheid met het verleden en de toekomst. Deze benadering van de vierde stijl vindt volgens ons haar dynamiek in het streven naar verbondenheid en het herverbinden in tijd en ruimte. Vanuit deze visie bestaat dé katholieke school niet. Er is een enorme diversiteit aan katholieke scholen, die allemaal hun verhaal hebben, ontvangen en maken, hun eigen omgang met de traditie en de samenleving beleven en gestalte geven aan school-zijn vandaag met oog voor de toekomst. Dit feitelijk pluralisme op de (hoge)school als weerspiegeling van wat er in de cultuur plaatsvindt, nodigt volgens Prof. Bert Roebben uit tot “een herverbeelding van het christelijk opvoedingsproject”⁶². Er is altijd sprake van ontwikkeling, omvorming, confrontatie, beïnvloeding en verandering⁶³ in verbondenheid. Johan L. Vanderhoeven, departementshoofd van de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende verwees bij de inzegening van de nieuwe KHBO Campus in Brugge naar de ark van Noach als symbool voor alle paradoxen waaruit de dynamiek van het leven ontstaat: “Ergens thuiskomen om ooit weer uit te vliegen, liefde en geloof vinden om weer hoopvol en rusteloos naar de toekomst te verlangen. Onze ark ligt nu voor anker op deze campus als een uitnodiging om uit te varen, “ter wilde vaart”. Zij schraagt het onderwijsproject waarvoor wij staan. Zij en het engagement van haar bewoners zijn het getuigenis van de hoop die in ons leeft. En de trap van Jakob in ons atrium verbindt ons met de hemel en alle engelen die we hier in gastvrijheid, zelfs zonder het te beseffen, zullen ontvangen”⁶⁴. Terecht stelt het Humanistisch Verbond Nederland: “Echt mens worden doe je maar door een 'commitment' waarmee je jezelf verbindt met een zaak, een morele waarde, een ideaal of met iemand, een commitment dat meestal een of ander offer vraagt”⁶⁵. Hebben jonge mensen in het kader van een christelijk geïnspireerde school recht op opvoeders die getuigenis afleggen van hun worsteling omtrent de spirituele spankracht van de joods-christelijke traditie? Mogen zij weten op welke heilige grond volwassenen vertoeven tijdens die worsteling⁶⁶ ?

59 *Ibid.*, p. 157.

60 *Ibid.*, p. 157-159.

61 *Ibid.*, p. 160.

62 B. ROEBBEN, *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school*, Brussel, Licap, 2003, p. 31.

63 B. VAN DEN BERG, K. MEIJLINK, M. STROETINGA, *Resonanties. Identiteit en diversiteit*, Resonans, 2008, p. 26.

64 J. VANDERHOEVEN, *Ter wilde vaart, onze toekomst tegemoet, Inzegening KHBO Campus Brugge*, 9 december 2008.

65 E. VAN LIERDE, *Autonomie doorgeschoten. Zestigjarig bestaan van het Humanistisch Verbond in Nederland*, in *Tertio*, 3 oktober 2007, p. 14.

66 B. ROEBBEN, *Bewogenheid in beweging. Een visie op de spiritualiteit van een christelijke school*, Licap, Brussel, 2003, p. 43.

Volgens ons geeft Wim Kuiper, directeur van de Besturenraad, de uitdaging voor het katholiek onderwijs goed weer als hij wijst op het belang om op een creatieve - en dus ook dynamische wijze - gestalte weten te geven aan de identiteitsdriehoek.

In deze identiteitsdriehoek staat de verhouding tussen de persoonlijke, professionele en institutionele identiteit centraal. Vanuit onze vierde visie wensen we niet dat deze samenvallen - dat is een mogelijke valkuil vanuit een institutionele reconfectionalisering - maar ook niet dat ze niet(s) met elkaar te maken hebben - wat dan weer een valkuil zou kunnen vormen vanuit een institutionele secularisering. De uitdaging is dat we zullen moeten investeren in de drie identiteiten en hun verhouding, zowel in de basisschool, de hogeschool als in de lerarenopleiding. "Dat is onze hermeneutische opdracht"⁶⁷.

Het doel van ons derde deel is om te ontdekken welke nieuwe inzichten er vanuit deze laatste cognitieve schoolstijl zijn naar beleidsontwikkeling en curriculumuitwerking toe.

67 W. KUIPER - M.L. BOS, *Kwaliteitscultuur van christelijk onderwijs. Goede papieren en het tij mee*, in *Hogelijn Tijdschrift* 17/1 (2009), p. 25.

SUGGESTIES

voor

BELEIDSONTWIKKELING

en

CURRICULUMONTWIKKELING

1. Kansen en uitdagingen voor de lerarenopleiding van de associatie K.U.Leuven rond 'identiteit in diversiteit'

De vierde cognitieve schoolstijl omschrijft Lieven Boeve “als dienst aan

de identiteitsvorming in een context van veelheid, voor christenen en niet-christenen, vertrekkend vanuit een erkenning van de interne en externe levensbeschouwelijke pluraliteit en in dialoog met een als specifiek geprofileerd christelijk geloof”⁶⁸. Deze visie vertrekt van de interne levensbeschouwelijke detraditionalisering en pluralisering van personeelsleden en studenten, én van de eigen identiteit van het christelijk geloof in dialoog met deze pluraliteit. We denken dat deze cognitieve schoolstijl in onze tijd een zinvol perspectief biedt aan een Vlaamse katholieke (hoge)school die haar katholieke identiteit wil vorm geven. In het vorige deel hebben we dit onderbouwd. Maar kan deze schoolstijl ook inspirerend werken rond beleidsontwikkeling en curriculumontwikkeling in de context van de hogescholen en de lerarenopleidingen van de Associatie K.U.Leuven? In welke mate kan vanuit deze schoolstijl een antwoord ontwikkeld worden op onze initiële kernvraag? Deze vragen staan centraal in ons derde deel.

Het spreekt voor zich - en dat is doorheen de tekst ook herhaaldelijk aan bod gekomen - dat het uitwerken en realiseren van deze vierde cognitieve schoolstijl niet alleen - maar dus ook - de hogeschool tot betrokken partner maakt. De onderwijsrealiteit in Vlaanderen maakt dat er nog heel wat andere actoren en verantwoordelijken rechtstreeks en onrechtstreeks betrokken partij zijn bij dit thema. Denken we maar aan de inrichtende machten van de basisscholen, de directie van de basisscholen, de leerkrachten in het werkveld, de ouders. Maar ook de beleidsverantwoordelijken en het personeel van de katholieke hogescholen, de Associatie K.U.Leuven, het VSKO, het VVKHO, het VVKBaO, de Erkende Instantie en de Faculteit Godgeleerdheid hebben allen hierin een eigen stem te laten horen en verantwoordelijkheid op te nemen. Elk van hen wordt uitgedaagd op zijn bereidheid om aandacht te schenken aan een visie en een beleid rond 'identiteit in diversiteit' en dat ook daadwerkelijk uit te werken.

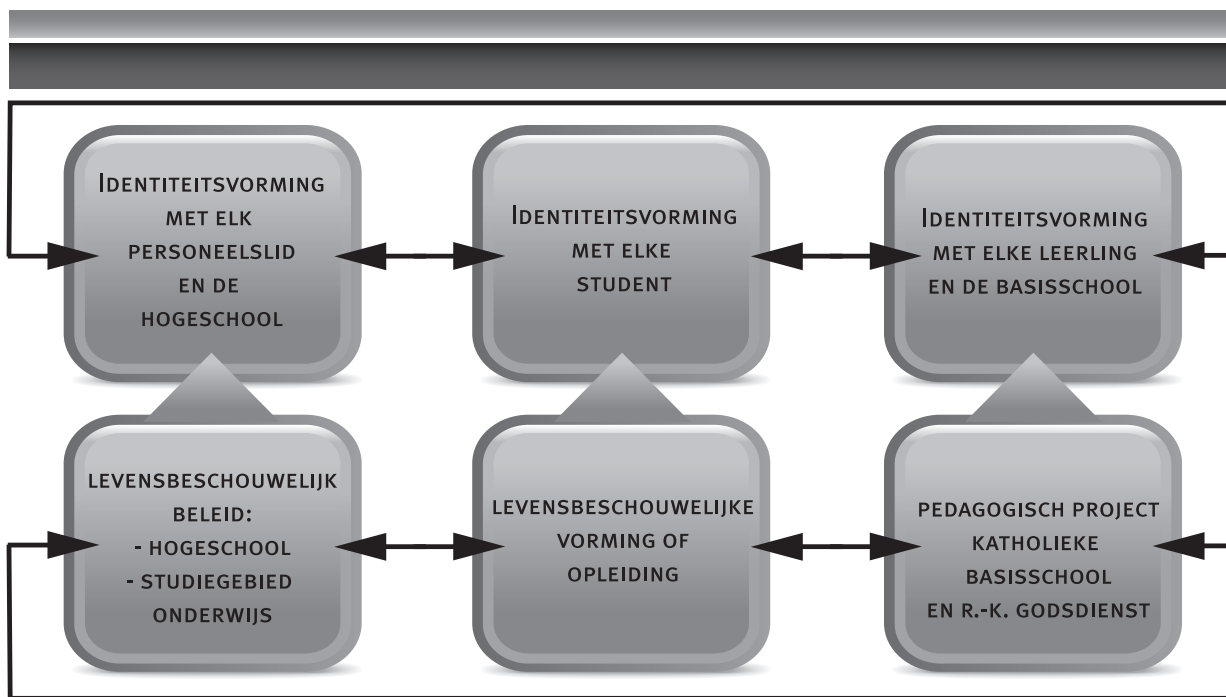
Tevens stellen we dat elke lerarenopleiding een duidelijke sleutelpositie heeft. Als lerarenopleiding heeft ze de opdracht om mensen te vormen tot het beroep van leraar. De resultaten hiervan zijn niet alleen op korte termijn te zien, maar werken op lange termijn door in de manier waarop elkeen mee gestalte geeft aan het Vlaams katholiek onderwijs samen met leerlingen, collega's, directie, ouders... Vanuit deze benadering heeft de lerarenopleiding een niet te veronachtzamen verantwoordelijkheid om mee gestalte te - leren - geven aan 'identiteit in diversiteit'. Deze sleutelpositie heeft een lerarenopleiding niet alleen vanuit haar gerichtheid op het werkveld of de basisschool. Een hedendaagse lerarenopleiding maakt ook deel uit van een groter geheel of de hogeschool. We onderscheiden dus drie contexten die in de realiteit niet te scheiden zijn.

68 L. BOEVE, 'Katholieke' identiteit van organisaties en instellingen uit het cultureel-maatschappelijke middenveld. Vier denkpistes en een stappenplan, in P. DE MEY - P. DE WITTE (ed.), *De 'K' van Kerk. De pluraliformiteit van katholiciteit* (LOGOS IV), Antwerpen, Halewijn, 2009, 109-120, p. 115.

- Als eerste context onderscheiden we de lerarenopleiding met haar verschillende teams van lerarenopleiders (kleuter, lager en secundair) die op haar beurt deel uitmaakt van een (grotere) hogeschool.
- Deze verschillende teams van lerarenopleiders zijn verantwoordelijk voor de vorming of opleiding van elke student in de lerarenopleiding.
- Tenslotte is er ook de context van de verschillende stagescholen waar studenten doorheen de opleidingsfasen steeds meer actief zullen zijn en in contact komen met leerlingen, collega's, ouders,

In de lerarenopleidingen komen deze verschillende contexten steeds meer in interactie met elkaar. Zo kunnen lerarenopleidingen bijvoorbeeld via een resonantiegroep of een opleidingsadviesraad ook feedback ontvangen vanuit het werkveld ten aanzien van recente ontwikkelingen in de opleiding. Maar ook het beleidvoerend vermogen van de hogeschool op centraal niveau staat niet los van het team en volgt de opleidingscurricula op. Beslissingen genomen op het niveau van de lerarenopleiding - o.m. rond curricula - worden afgetoetst op centraal niveau, maar hebben ook gevolgen voor het katholiek basisonderwijs.

Dit laatste voorbeeld toont aan dat beleidsopties vanuit de lerarenopleiding rond 'identiteit in diversiteit' doorwerken naar alle contexten. Figuur drie illustreert deze sleutelpositie van de lerarenopleiding en toont ook aan dat 'identiteit in diversiteit' in elke context aan bod komt en op elkaar dient afgestemd te zijn. Laten we dit respectievelijk voor elke context verder toelichten.



(Figuur 3 - Visualisering van identiteitsvorming in relatie met de lerarenopleiding)

2. Identiteitsbeleid vanuit 'identiteit in diversiteit'

Identiteitsbeleid vanuit 'identiteit in diversiteit' in de context van de hogeschool van de Associatie K.U.Leuven

Een identiteitsbeleid staat of valt met een voldoende grote bereidheid van mensen in de hogeschool. Deze bereidheid of betrokkenheid ten aanzien van 'identiteit in diversiteit' - ook op het niveau van beleidsverantwoordelijken - vraagt om deskundige dragers binnen de hogeschool die dit thema mee kunnen opnemen en doelgericht kunnen uitwerken met aandacht voor interne en externe output.

- Een voorwaarde voor het uitwerken van een beleid rond 'identiteit in diversiteit' is dus **de bereidheid** van katholieke hogescholen om aandacht te schenken aan vragen rond identiteit. Identiteit is vandaag niet langer - alsof het ooit zo geweest is - een verworvenheid. De implementatie en uitwerking van schoolstijl vier in het studiegebied onderwijs van de hogescholen impliceert dan ook een strategie *ad intra* waarbij zowel de herkenbaarheid van de pluraliteit als de christelijke identiteit meer profiel gegeven wordt.

Traditioneel wordt dan gedacht aan de missieverklaring van de hogeschool en de beleidsprioriteiten die vooropgesteld worden. Het is bijvoorbeeld een boeiende denkoefening om de eigen missie en (komende) beleidsprioriteiten te bekijken vanuit deze vierde visie.

De vraag is hier ook aan de orde of de katholieke hogeschool incidenteel dan wel structureel aandacht wil schenken aan identiteitsvragen die de kwaliteit van het onderwijs - in het hoger onderwijs en het basisonderwijs - kunnen beïnvloeden. In welke mate worden prioriteiten vanuit onderwijs, onderzoek en dienstverlening ook vanuit dit identiteitsperspectief bekeken, geëvalueerd en indien nodig bijgestuurd?

- Deze missie en beleidsprioriteiten opstellen, uitwerken en realiseren veronderstelt niet alleen een betrokkenheid, maar ook een deskundigheid van elke medewerker van de hogeschool. Want: ook al is het beleid nog zo goed en bestaat er een helder omschreven visie en missie, als er geen mensen zijn die dat beleid gestalte geven, kan het niet worden gerealiseerd.

Terecht groeit de aandacht voor de betrokkenheid en deskundigheid (ontwikkeling) van medewerkers binnen de hogeschool. Zij dienen ook het identiteitsbeleid vorm te geven. Personen binnen de hogeschool worden daarom **draggers van identiteit** genoemd. We formuleren enkele aanzetten in open vraagvorm om dit verder af te toetsen: In welke mate verwachten we van een lid van de hogeschool dat hij de veelheid en 'andersheid' in onze multiculturele samenleving niet als bedreigend beschouwt? In welke mate is er openheid voor verdieping van levensbeschouwelijke communicatie? In welke mate is men in staat in dialoog en conflict het kritisch potentieel van de eigen levensbeschouwelijke tradities te mobiliseren⁶⁹?

Deze levensbeschouwelijke invalshoek kan een plaats krijgen in het personeelsbeleid: in de context van het uitschrijven van vacatures en het aanwerven van lectoren, docenten en beleidsverantwoordelijken. Het kan ook een troef zijn waardoor toekomstige personeelsleden zich aangesproken voelen om te solliciteren bij deze hogeschool. Maar ook in de professionele trajectontwikkeling van elk personeelslid kan dit blijvend geïntegreerd worden door de functionerings- en evaluatiegesprekken, de taakbelasting of taakinvinging, het levensbeschouwelijk (na)vormingsbeleid voor personeelsleden en externen, impliciet en expliciet levensbeschouwelijk overleg binnen het (onderwijs)team, het aanbod tijdens de onderwijsdagen...

Wordt identiteit geïntegreerd op directieniveau in de vorm van een lijnfunctie, of eerder op het niveau van een advies-

69 L. BOEVE, 'Katholieke' identiteit van organisaties en instellingen uit het cultureel-maatschappelijke middenveld. Vier denkpijlers en een stappenplan, in P. DE MEY - P. DE WITTE (ed.), *De 'K' van Kerk. De pluriformiteit van katholiciteit* (LOGOS IV), Antwerpen, Halewijn, 2009, 109-120, p. 117.

en overlegniveau en dus eerder als staffunctie? Het is een boeiende vaststelling dat enkele hogescholen van de Associatie K.U.Leuven hun identiteitsbeleid willen bevorderen onder meer door het aanstellen van een identiteitscoördinator of een identiteitscel.

Identiteitsbeleid vanuit 'identiteit in diversiteit' in de context van de lerarenopleiding

Gestalte geven aan een levensbeschouwelijk profiel van het studiegebied Onderwijs roept ook vragen op rond de uitwerking van de opleidingen BAKO en BALO.

Deze opleidingen sluiten aan bij de kern van het lerarenberoep, en dat heeft volgens *'Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs'* te maken met de interactie tussen leraar, leerling, school en maatschappij. Leraar zijn is meer dan activiteiten en lessen voorbereiden, lesgeven en taken of toetsen verbeteren, het vraagt om verantwoordelijkheid tegenover de school, de onderwijsgemeenschap en de maatschappij. We lezen in het nieuw profiel van de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs: “Als lid van het schoolteam maakt de leraar deel uit van een schoolteam dat de gezamenlijke verantwoordelijkheid draagt voor het hele schoolgebeuren: zich situeren binnen en kunnen communiceren rond het specifiek pedagogisch project van een school, werken rond een schoolwerkplan, toepassen van, informeren rond en reflecteren over het schoolreglement, overleg over de pedagogische en didactische visie en aanpak, taakverdeling, vormgeven aan de schoolcultuur, samenwerken bij vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, enzovoort”⁷⁰. De recent uitgewerkte functiebeschrijvingen voor de klasleerkracht kleuteronderwijs of voor de klasleerkracht lager onderwijs door IDKG in samenwerking met het VVKBaO beginnen telkens ook met de verwachting dat elke leerkracht bijdraagt “aan het opvoedingsproject van de school”⁷¹.

Voor een hogeschool en lerarenopleiding die opteren voor de vierde schoolstijl is het een fundamentele uitdaging om elke student en dus toekomstige leraar - die wenst mee gestalte te geven aan een katholieke school als vrijplaats van kwalitatief pluralisme - doorheen deze lerarenopleiding startbekwaam te maken. Vanuit deze identiteit en rekening houdend met de diversiteit in de lokale basisschool in deze tijd, leert de student loyaal te zijn tegenover en bovendien mee gestalte te geven aan een katholieke school.

Betekent dit dat elke beginnende leerkracht ook het vak r.-k. godsdienst zal geven? Enkel een klassiek geïntegreerde opleiding aanbieden - waarbij een student ook het vak r.-k. godsdienst dient te geven - houdt onvoldoende rekening met de sociologische context van verschillende regio's in Vlaanderen en Brussel, maar is vooral geen exclusief valabele uitwerking van de vierde schoolstijl. We durven hier - vanuit de vierde schoolstijl - pleiten voor een grotere diversiteit in de uitstroom van gekwalificeerde studenten voor het katholiek basisonderwijs. Concreet kunnen volgende professionele bachelors zich aanbieden voor het werkveld van de katholieke basisscholen:

- De professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs die de nodige credits verworven heeft om het vak r.-k. godsdienst te geven, voldoet aan de voorwaarden voor het verkrijgen van het mandaat, wenst les te geven in een katholieke basisschool en wenst r.-k. godsdienst te geven. Deze startbekwame leerkracht kan aangenomen worden in een katholieke school en kan ook r.-k. godsdienst geven (groep 1).

70 W. SLEURS (ed.), *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*, Brussel, Vanden Broele, 2008, p. 56.

71 VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS- IDKG, *Functiebeschrijving klasleerkracht kleuteronderwijs*, 2009, 17 p.; VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS- IDKG, *Functiebeschrijving klasleerkracht lager onderwijs*, 2009, 17 p.

- De professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs die voldoet aan de voorwaarden voor het verkrijgen van het mandaat, die wenst les te geven in een katholieke basisschool en die (voorlopig) geen r.-k. godsdienst kan geven. Deze startbekwame leerkracht kan aangenomen worden in een katholieke basisschool en geeft geen r.-k. godsdienst (groep 2). Hij kan op basis van zijn specifiek vormingstraject en de verworven credits mee gestalte geven aan het identiteitsvoerend vermogen van de school.
- De professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs die geen competenties heeft verworven in verband met het vak r.-k.-godsdienst en die geen mandaatsverlening kan krijgen van de bevoegde kerkelijke overheid. Deze startbekwame leerkracht volgde een specifiek vormingstraject en kan op basis van de verworven credits en de bereidheid om zich loyaal te verhouden ten aanzien van de katholieke school aangenomen worden. Deze professionele bachelor kan het vak r.-k. godsdienst niet geven (groep 2). Deze groep wordt ruimer gezien dan alleen maar de 'allochtone afgestudeerde', maar omvat dus ook andere afgestudeerden met dit profiel.

Deze diversiteit in de uitstroom daagt de lerarenopleiding uit om elke student uit de drie groepen kansen te geven in de ontwikkeling van zijn betrokkenheid en het verwerven van de specifieke competenties. Laten we dit van naderbij bekijken.

Aandachtspunten en competenties vanuit 'identiteit in diversiteit'

“Hieronder verwoorden we stapsgewijs de inzichten die aangaande de herprofilering van de identiteit van het katholiek onderwijs, in lijn met de vierde denkpiste, volop aan de orde zijn”⁷² volgens Lieven Boeve. Bij elk van deze aandachtspunten plaatsen we - indien mogelijk - ook de daarmee samenhangende competentie zoals deze verwoord is in de competentiematrix voor de professionele bachelor lager onderwijs voor r.-k. godsdienst en RZL. Deze matrix is ook gerealiseerd in de context van dit SoE-project.

A. Van een feitelijke pluraliteit naar het principiële aanvaarden van de pluraliteit of “het anders-zijn van de anderen aanvaarden en er respect voor tonen”

B. Van principiële pluraliteit naar de optie voor een kwalitatief pluralisme of “inter-esse tonen in de geloofsbeleving van mensen die je ontmoet”

C. Kwalitatief pluralisme vraagt om levensbeschouwelijke bedachtzaamheid en interlevensbeschouwelijke communicatie of “luisteren naar de levensbeschouwelijke zin in de beleving van jezelf, je leefwereld en de werkelijkheid en de interculturele en interreligieuze dialoog voeren”

D. Naar christelijke herformulering in een context van levensbeschouwelijke pluraliteit of de interculturele en interreligieuze dialoog integreren in het eigen levensbeschouwelijke verhaal

E. Katholiek onderwijs als dienst aan mens en samenleving of “gaandeweg opvoeden tot een eigen keuze omtrent de levensbeschouwelijke identiteit in een wereld van diversiteit”

F. Het vak godsdienst als oefenterrein van kwalitatief pluralisme of de middenkolom van de competentiematrix voor lager onderwijs geeft een zicht op de fundamentele competenties voor een leerkracht r.-k. godsdienst.

G. Katholieke scholen als vrijplaatsen van kwalitatief pluralisme of “In team mee nadenken/ bevragen over hoe men omgaat met levensbeschouwelijke diversiteit binnen een katholieke school”.

⁷² L. BOEVE, 'Katholieke' identiteit van organisaties en instellingen uit het cultureel-maatschappelijke middenveld. Vier denkpistes en een stappenplan, in P. DE MEY - P. DE WITTE (ed.), *De 'K' van Kerk. De pluriformiteit van katholiciteit* (LOGOS IV), Antwerpen, Halewijn, 2009, 109-120, p. 118.

De kleine letters in deze opsomming gebruiken we terug in figuur vier, vijf en zes voor de visualisering van het curriculum in de drie respectievelijke opleidingsfasen.

'Geïntegreerd meersporencurriculum' vanuit 'identiteit in diversiteit'

Het denken rond de uitwerking van het curriculum nemen we op vanuit de invalshoek van de **uitstroom** uit de lerarenopleiding naar de katholieke basisschool. Twee groepen kunnen we vanuit onze aandacht voor elke student onderscheiden:

- Uitstroom groep 1: de professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs die het vak r.-k. godsdienst kan geven (hij is startbekwaam en heeft de nodige credits verworven), mag geven (hij voldoet aan de voorwaarden rond het mandaat) en wil geven.
- Uitstroom groep 2: de professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs die kan tewerkgesteld worden in een katholieke basisschool en die het pedagogisch project van een katholieke school loyaal mee gestalte wil en kan geven (hij is startbekwaam en heeft de nodige credits verworven). Maar hij geeft niet het vak r.-k. godsdienst.

Deze uitstroom (h)erkennen heeft ook gevolgen voor de instromende student. Bij de **instroom** wordt elke student duidelijk gemaakt dat hij welkom is in de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven en dat hij ook welkom is in het katholiek basisonderwijs om vanuit zijn levensbeschouwelijke identiteit (gelovig, andersgelovig, niet gelovig, ...) loyaal mee gestalte te geven aan de (identiteit van) de katholieke basisschool en dit op een unieke wijze: als student in de opleiding voor stage voor het vak r.-k. godsdienst en/of identiteitsontwikkeling op schoolniveau; als leerkracht r.-k. godsdienst en/of als leerkracht in een katholieke basisschool.

Deze diversiteit in de uitstroom en de instroom daagt ook de lerarenopleiding uit op het niveau van de **doorstroom**.

Het antwoord van een hedendaagse lerarenopleiding op onze kernvraag biedt de student de keuze aan tussen een geïntegreerd curriculum (waarbij elke student ook r.-k. godsdienst geeft) of een keuzetraject - met enkele mogelijke variaties. Eerder hebben we in het tweede deel dergelijke keuzetrajecten besproken, de onderliggende cognitieve schoolstijl verduidelijkt en ook enkele fundamentele kanttekeningen geformuleerd.

Vanuit de vierde cognitieve schoolstijl 'identiteit in diversiteit' blijft het geïntegreerde curriculum behouden, maar niet langer exclusief. Het valt ons op dat wie een zinvol antwoord wenst te geven op de uitdaging die de kernvraag verwoordt vanuit de vierde schoolstijl, het geïntegreerd curriculum verdedigt, maar tegelijk ook open staat voor een 'geïntegreerd meersporencurriculum'.

Vanuit de SoE-projectgroep groeit het voorstel van - en elk woord heeft hier betekenis - een 'geïntegreerd meersporencurriculum'.

Het 'geïntegreerd' karakter verwijst ten eerste naar naar het klassiek traject dat ook nu aangeboden wordt in de doorstroom aan groep één. Het 'geïntegreerd' karakter verwijst in een tweede betekenis naar het belang om - in respect voor de eigenheid van elke student en de verschillende groepen die zich aanmelden (groep één of groep twee) bij de instroom en de uitstroom - elke student ook - waar dit haalbaar en zinvol is - samen de levensbeschouwelijke vorming te volgen. Op die manier werkt men ook aan het geïntegreerd karakter. Tegelijk zal er in de opleiding ook aandacht zijn voor de specificiteit van elke student en elke groep bij de uitstroom en instroom en dat

kan zich vertalen in een 'meersporentraject'. De keuze voor een 'meersporentraject' houdt in dat niet elke student hetzelfde traject zal volgen.

We wensen ons in het kader van deze tekst niet definitief uit te spreken over een invulling via opleidingsonderdelen en/of modulair werken. De evenwichtsoefening tussen dag- en avondonderwijs, korte of lange afstand onderwijs, kleine of grote groepen komt ook niet aan bod. Ook het normatief bepalen van het aantal studiepunten en de daarmee verbonden contacturen maakt geen deel uit van deze tekst. We gaan in ons voorstel uit van een traject waarbij in de eerste opleidingsfase zes studiepunten voorzien zijn (drie studiepunten RZL en drie studiepunten r.-k. godsdienst); in de tweede opleidingsfase zijn er naast de specifieke stage(s) terug zes studiepunten (drie studiepunten RZL en drie studiepunten godsdienstdidactiek of drie studiepunten interlevensbeschouwelijke communicatie in de context van een katholieke school) en in de derde opleidingsfase voorzien we naast de drie studiepunten voor RZL ook drie studiepunten godsdienstdidactiek of drie studiepunten voor 'identiteitsontwikkeling op organisatieniveau'. Minder studiepunten toekennen zal enerzijds de haalbaarheid in de context van de lerarenopleiding en anderzijds de effectiviteit in de context van het basisonderwijs zeker hypothekeren.

Fundamenteel is dus dat de studenten de kans krijgen om de aandachtspunten te verkennen en zich de specifieke competentievelen en betrokkenheid eigen maken in elk traject van het 'geïntegreerd meersporen curriculum'.

Laten we dit 'geïntegreerd meersporen curriculum' van naderbij bekijken, gespreid over de drie opleidingsfasen.

'Geïntegreerd meersporen curriculum' voor de eerste opleidingsfase

Zoals we reeds voorstelden krijgen in deze eerste opleidingsfase opleidingsonderdelen zoals 'RZL' (3 studiepunten) en 'r.-k. godsdienst' (3 studiepunten) een plaats. We pleiten ervoor om deze opleidingsonderdelen volledig gemeenschappelijk - en dus geïntegreerd - aan te bieden voor alle studenten.

Op het einde van de eerste opleidingsfase en voor de aanvang van de tweede opleidingsfase komt elke student voor een (begeleid) keuzemoment, waarbij hij kiest voor een bepaald afstudeertraject. We stellen voor om dat keuzemoment voor een bepaalde afstudeerrichting niet te organiseren bij de aanvang van de opleiding. Verschillende redenen spelen hierbij mee. We denken dat het keuzemoment teveel bepaald kan worden door externe invloeden, een al dan niet terechte beeldvorming rond het vak r.-k. godsdienst en de specificiteit van een katholieke school. Veel collega's wijzen ook op het levensbeschouwelijk groeiproces van studenten doorheen de opleiding.



(Figuur 4 - Visualisering van het curriculum voor de eerste opleidingsfase)

Het gesprek dat Piet Raes aanhaalt in het boek 'Wanneer alteriteit realiteit wordt' tussen Joseph Ratzinger/Benedictus XVI met de rabbijn Neusner over de Bergrede kan volgens ons een perspectief vormen voor het opleidingsonderdeel RZL in een eerste opleidingsfase. Piet Raes schrijft: "Hoewel Neusner echt luistert naar Jezus, Hem probeert te begrijpen, met Hem in gesprek gaat, scheiden voor hem op een bepaald moment de wegen. De dialoog laat zien hoe sterk de verschillen zijn, maar hij wordt ook gekenmerkt door grote liefde: de rabbijn aanvaardt het anders-zijn van Jezus' boodschap, en als hij afscheid neemt van Jezus gaat hij weg zonder haatgevoelens. In de harde waarheid blijft ook plaats voor de verzoenende kracht van de liefde"⁷³. Tijdens de opleiding krijgt elke student de kans om na te gaan of, en zo ja hoe hij in een katholieke school als vrijplaats van 'identiteit in diversiteit' kan functioneren. Dit (keuze)proces begeleiden vraagt van de opleiding en de lector of docent godsdienst een grote betrokkenheid en competenties.

'Geïntegreerd meersporencurriculum' voor de tweede opleidingsfase

Na het succesvol afronden van deze eerste opleidingsfase (waarbij volgtijdelijkheid is ingebouwd) en een positief antwoord op de eerder geformuleerde fundamentele vraag bij de aanvang van de tweede opleidingsfase, bieden we een meer-sporen-traject aan voor de tweede opleidingsfase.

- Wil én mag deze student rekening houdend met zijn eigen levensbeschouwelijk verhaal - dat nog in volle ontwikkeling is én altijd ook deels verborgen blijft - zich engageren om het vak r.-k. godsdienst te geven in de context van een katholieke school? Indien beide voorwaarden vervuld zijn, kan deze student de afstudeerrichting r.-k. godsdienst (of het geïntegreerd traject) volgen (groep één).
- Indien aan één van de twee voorwaarden niet voldaan is en deze student toch actief wil zijn in het katholieke onderwijs, dan volgt hij een ander traject, met een duidelijke finaliteit op het vlak van de uitstroom naar een katholieke basisschool. Dit traject kan gevolgd worden door studenten met een interesse voor het gestalte geven aan het specifiek pedagogisch project op school(overstijgend) niveau. Maar ook studenten die het vak r.-k. godsdienst niet mogen geven kunnen voor deze afstudeerrichting kiezen (groep twee).

Het spreekt voor zich dat de toenemende complexiteit van het Vlaamse onderwijs de katholieke basisscholen uitdaagt. Deze scholen hebben nood aan goede leerkrachten. De nood aan mensen die over meer dan alleen maar lesgevende competenties beschikken, neemt echter toe. Het takenpakket van een leerkracht in het basisonderwijs wordt steeds ruimer. Het onderwijs wordt - zeker in het basisonderwijs - nog teveel bedreigd door een vlakke loopbaan met (te) weinig kansen buiten de klassieke lesgevende opdrachten.

Slaagt een lerarenopleiding erin om mensen deze andere competenties (ook) te laten verwerven rekening houdend met de specifieke noden van een eigentijdse katholieke basisschool en het levensverhaal van elke student én dat in verbondenheid met de eigen identiteit van een katholieke school? Is het een optie voor een lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven om studenten ook hiervoor op te leiden?

Veel van deze (nieuwe) taken hebben (on)rechtstreeks te maken met diversiteit. Het eerder reeds vermelde schrijven van de bisdommen Hasselt en Antwerpen ziet perspectieven in "de communicatie tussen leerlingen en leraars, tussen ouders en school en tussen ouders onderling"⁷⁴. In de tekst 'Aanzet tot intercultureel personeelsbeleid in katholieke basisscholen' van het bisdom Gent spreekt men over mogelijk-

73 P. RAES, *Een moslimleerkracht op een katholieke school?*, in M. MOYAERT - P. KEVERS (ed.), *Wanneer alteriteit realiteit wordt. Christendom en islam, bijbel en koran*, Leuven, Acco, 2008, 257-268, p. 259-260.

74 VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM HASSELT, *Om aan een sollicitatiebrief toe te voegen*, 30 augustus 2000; VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM HASSELT, *Standpunt bisdom Hasselt in verband met organisatie Islamonderricht*, 18 maart 2001; VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM ANTWERPEN, *Sollicitatie van moslimleerkracht in het basisonderwijs*, 4 juli 2008.

heden “als GOK-leerkracht, zorgcoördinator, taakleraar, leerkracht anderstalige nieuwkomer, ...”⁷⁵. We denken dat het belangrijk is dat - naast en samen met studenten die in de lerarenopleiding competenties verwerven om het vak r.k. godsdienst te geven - er ook studenten opgeleid worden om nieuwe taken die zich aandienen binnen een katholieke basisschool vanuit de vierde schoolstijl - en dus met aandacht voor 'identiteit in diversiteit' - op te nemen. Al deze taken veronderstellen dat men deze taken ook kan opnemen vanuit het eigen pedagogisch project van deze katholieke basisschool. Deze taken situeren zich tijdens de tweede opleidingsfase vooral op het micro- (interactie leerling-leerkracht, leerkracht-leerkracht, ouder-leerkracht...) en mesoniveau (groep-leerkracht). Een bijzondere aandacht voor de 'interreligieuze communicatie vanuit de vierde schoolstijl' zal in het tweede traject zeker aan bod moeten komen, zowel in de context van een specifiek opleidingsonderdeel als tijdens de stage in de context van de katholieke basisscho(o)l(en).



(Figuur 5 - Visualisering van het curriculum voor de tweede opleidingsfase)

'Geïntegreerd meersporencurriculum voor de derde opleidingsfase

Het verwerven van de credits voor de tweede opleidingsfase brengt de student naar de derde opleidingsfase. We stellen voor om in deze laatste opleidingsfase in de lijn van het 'geïntegreerd meersporencurriculum' terug een gemeenschappelijk en een afzonderlijk te volgen gedeelte aan te bieden. De student krijgt hierbij steeds meer zicht op zijn eigen persoonlijk en professioneel functioneren en dat niet alleen in de context van de klas maar ook in de context van de school. Dit sluit aan bij de kern van het lerarenberoep volgens het beroepsprofiel: “de interactie tussen leraar, leerling, school en maatschappij”⁷⁶. Deze derde opleidingsfase streeft naar het bereiken van het niveau van de startbekwame leerkracht. Vanuit dit ontwikkelingsperspectief voor elke student (groep één en twee) doorheen de doorstroom verruimen we in de derde opleidingsfase het perspectief van de student die deel uitmaakt van de tweede groep op 'leerkracht-zijn' naar het meso en macro niveau. In de ‘Aanzet tot intercultureel personeelsbeleid’ van het bisdom Gent lezen we dat een leerkracht bijvoorbeeld ook als stafmedewerker van de scholengemeenschap in diverse ambten kan werken. Maar andere functies op school en schoolniveau overstijgend zijn zeker ook mogelijk. De invulling verruimt hierbij naar de “schoolopdracht, in de ware betekenis van het woord”⁷⁷.

75 VICARIAAT ONDERWIJS BISDOM GENT, *Aanzet tot intercultureel personeelsbeleid in katholieke basisscholen*, juni 2007.

76 W. SLEURS (ed.), *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*, Brussel, Vanden Broele, 2008, p. 10.

77 *Ibid.*, p. 11.



Figuur 6 - Visualisering van het curriculum voor de derde opleidingsfase)

Het is belangrijk dat de student - doorheen theorie en praktijk - uitgedaagd wordt om na te denken over school-identiteits-ontwikkeling vanuit een holistisch perspectief. Studenten kunnen uitgedaagd worden om na te denken over hun normatief wenselijke school en welke identiteit deze school dan heeft. In de context van stage leert elke student ook verschillende scholen kennen - en hun respectievelijk omgaan met en gestalte geven aan 'identiteit in diversiteit'. Kan een student deze verscheidenheid ook verwoorden en interpreteren? Kan een student ook suggesties verwoorden naar het beleid van deze school toe rond 'identiteit in diversiteit'? Welke kansen op communicatie rond zingeving in deze katholieke school zijn (on)mogelijk? Tegelijk is het belangrijk dat een student tools verwerft om in de context van de schoolstage - en later als startbekwame leerkracht - mee gestalte te geven aan 'identiteit in diversiteit' in de katholieke basisschool. Deze concrete uitwerking in de derde opleidingsfase krijgt een belangrijke plaats in het gemeenschappelijk gedeelte. Deze vierde schoolstijl leren kennen op het niveau van de school vormt immers een uitdaging voor elke student. Daarnaast stellen we ook een apart aanbod voor. De student die voor het vak r.k. godsdienst onderwijsbevoegdheid wenst te verwerven zal naast het theoretisch opleidingsonderdeel ook de nodige stage-ervaringen opdoen tijdens de derde opleidingsfase. Daarnaast is er het opleidingstraject waarbij de student - vooral op schoolorganisatorisch niveau - uitgedaagd wordt om vanuit de eigen levensbeschouwelijke identiteit mee gestalte te geven aan het pedagogisch project van een katholieke basisschool. Dit traject zal gebruik maken van wetenschappelijk onderzoek, maar ook van het eigen proefonderzoek met behulp van de twee verschillende versies van de Melbourne-scale en Victoria-scale.

Identiteitsbeleid vanuit 'identiteit in diversiteit' in de context van de katholieke basisschool

Onze reflectietekst heeft heel vaak gewezen op de (ver)banden met het katholiek basisonderwijs en daagt dus elke lokale katholieke basisschool uit tot het ontwikkelen van een antwoord naar drie verschillende doelgroepen toe: elke student die zich aanmeldt in functie van een stageperiode, elke professionele bachelor kleuter en/of lager onderwijs van de Associatie K.U.Leuven die solliciteert en elk personeelslid die - in zijn loopbaanontwikkeling - op een bepaald moment andere opdrachten wenst op te nemen. Deze antwoorden zullen vaak ook in overleg ontwikkeld worden met de lerarenopleidingen van de Associatie K.U.Leuven en het VSKO. Laten we deze drie doelgroepen even verder toelichten.

élke student die zich aanmeldt in functie van een stageperiode

De student zal in de context van zijn stage in contact komen met de katholieke basisschool. In het kader van zijn vormingstraject kan hij het vak r.-k. godsdienst geven en/of doet hij ervaring op rond het schoolniveau.

We pleiten voor een deelname, loyaliteit en deskundigheid van elke student om op het concrete terrein - in deze tijd en op deze plaats - mee gestalte geven aan een katholieke basisschool vanuit de vierde schoolstijl. Studenten moeten kunnen proeven van en mee gestalte geven aan een christelijke herformulering in een context van levensbeschouwelijke pluraliteit.

élke professionele bachelor kleuter en/of lager onderwijs van de Associatie K.U.Leuven die solliciteert

In de visietekst van Jan Saveyn 'Waarom in een katholieke basisschool het leergebied godsdienst tot de opdracht van de klasleerkracht kan behoren' lezen we dat het basisonderwijs "vooral geïntegreerd onderwijs is"⁷⁸. Ook in deze tekst lezen we een opening naar en een openheid voor leerkrachten die niet noodzakelijk r.-k. godsdienst geven.

Sommige startbekwame professionele bachelors kleuter en/of lager onderwijs kunnen, mogen en willen het vak r.-k. godsdienst geven in de context van de katholieke basisschool. Maar ook andere taken en kansen liggen open in een hedendaagse katholieke basisschool én vragen om loyale en deskundige leerkrachten die startbekwaam zijn om mee gestalte te geven aan 'identiteit in diversiteit' in deze katholieke basisschool. Het gestalte geven aan een katholieke school als vrijplaats van actief pluralisme vraagt om startbekwame professionele bachelors die dit kunnen, mogen en willen gestalte geven. Dit daagt de school uit om de nodige ruimte en tijd te nemen voor het ontwikkelen van een "schooleigen model"⁷⁹ waarbinnen dit een plaats krijgt.

Het spreekt voor zich dat een startbekwame professionele bachelor kleuter- en/of lager onderwijs tijdens een aanwervingsprocedure of sollicitatiegesprek bevraagd zal worden op zijn kunnen, mogen en willen. Indien de student bijvoorbeeld op het vlak van het 'kunnen' geen voldoende geacht diploma heeft, zal hij een aanvullend traject moeten volgen in de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven dat hieraan wel tegemoet komt.

élk personeelslid die - in zijn loopbaanontwikkeling - op een bepaald moment andere opdrachten wenst op te nemen

Het is niet ondenkbaar dat doorheen de professionele loopbaan een personeelslid nieuwe uitdagingen wenst op te nemen en vaststelt dat hij vanuit zijn vooropleiding daartoe niet de nodige competenties heeft verworven.

In welke mate is remediëring dan wenselijk en mogelijk? De eerste vraag zal een antwoord moeten krijgen in samenspraak met de basisschool. De tweede vraag kan door in te stappen in het traject dat tegemoet komt aan de nieuwe noden en wensen van de betrokken leerkracht en katholieke basisschool. We onderscheiden twee verschillende mogelijkheden.

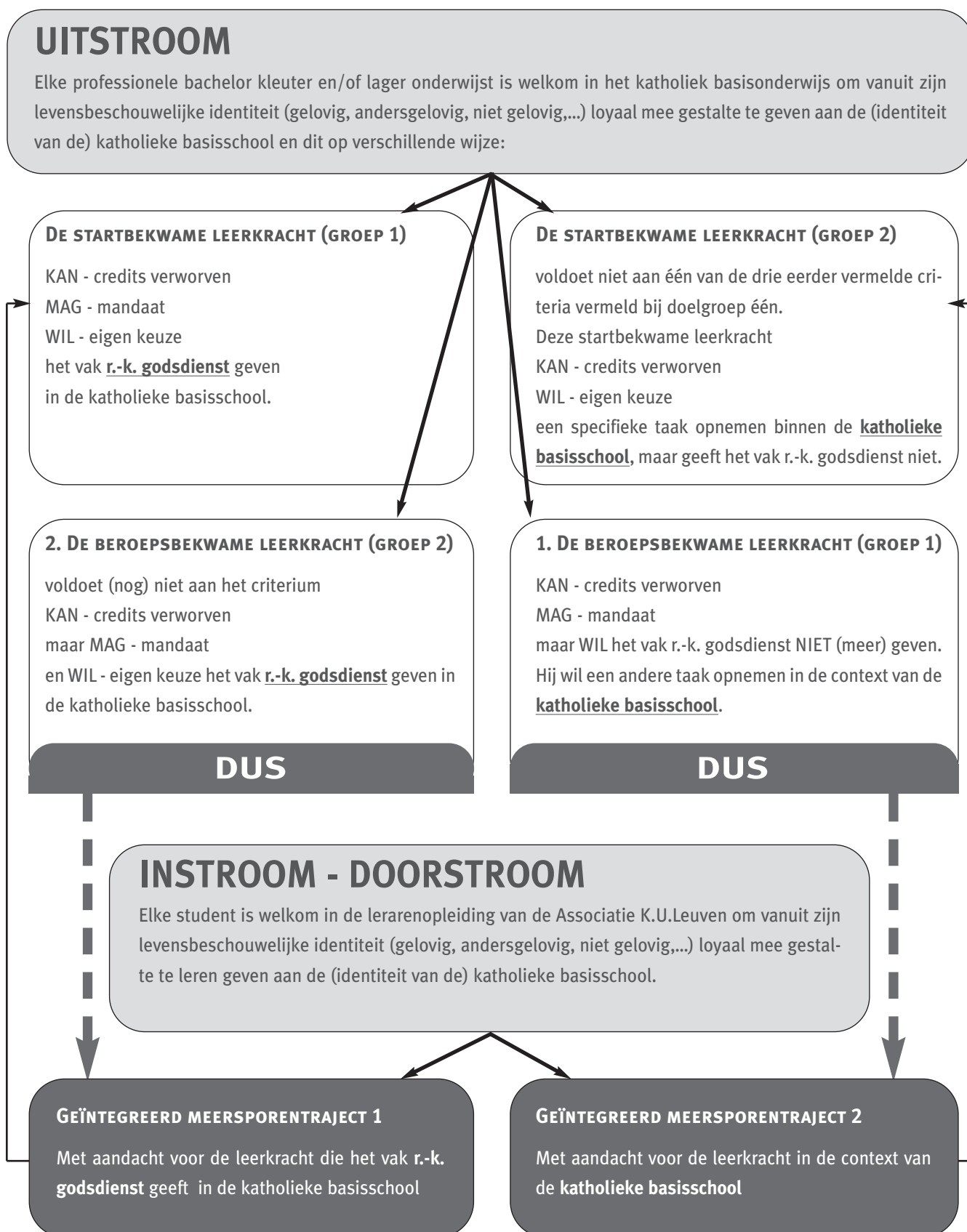
- Wat te doen bij de beroepsbekwame leerkracht die r.-k. godsdienst kan geven (credits verworven) en mag geven (mandaat en opdracht binnen de katholieke basisschool), maar het vak niet langer wil geven? Indien deze leerkracht andere taken kan opnemen in de context van de katholieke basisschool zal hij het specifiek traject hiervoor moeten volgen in de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven (zie figuur zeven - geïntegreerd meersporentraject 2).
- Wat te doen bij de beroepsbekwame leerkracht die tot nu toe actief was in de katholieke basisschool, maar het vak r.-k. godsdienst niet in zijn opleiding gevolgd heeft, en dus ook de nodige credits tot nu toe niet verworven heeft. Deze leerkracht kan rekening houdend met het proces van de mandaatsverlening ervoor kiezen om de opleiding voor

78 J. SAVEYN, *Waarom in een katholieke basisschool het leergebied godsdienst tot de opdracht van de klasleerkracht kan behoren*, 13 februari 2004, p. 2.

79 *Ibid.*, p. 5.

het vak r.-k. godsdienst te volgen in de lerarenopleiding van de Associatie K.U.Leuven (zie figuur zeven - geïntegreerd meersporentraject 1).

Figuur zeven geeft een samenvattend doorstroomschema van het 'geïntegreerd meersporen curriculum' vanuit het perspectief van de uitstroom voor elke student en elke professionele bachelor kleuter en/of lager onderwijs.



TER AFRONDING

“Om uit te vliegen heb je niet alleen de open lucht nodig, maar ook een nest”⁸⁰

Deze tekst is het product van een intensief proces waar we - elk vanuit onze eigen betrokkenheid en perspectief - in voortdurende dialoog een antwoord willen meegeven op een actuele en fundamentele kernvraag voor het katholiek (basis)onderwijs. Vanuit de voorgestelde kernvraag maakten we een brede verkenning van verschillende visies en toetsten we de daarmee samenhangende consequenties af. Vanuit een gemotiveerde optie voor een bepaalde cognitieve schoolstijl reiken we vragen en suggesties aan voor de context van de hogeschool, (het curriculum van) de lerarenopleiding en de katholieke basisschool.

Deze tekst suggereert bepaalde grenslijnen, maar daagt - zonder alle andere partners te willen vergeten - op die manier ook de autonomie van elke hogeschool van de Associatie K.U.Leuven en elke katholieke basisschool uit om gestalte te geven aan 'identiteit in diversiteit'.

We ronden onze reflectietekst graag af met twee open vragen die tegelijk ook een post-SoE-perspectief openen.

- Herkent u zich in onze kernvraag als uitgangspunt? Spreekt onze verdere reflectietekst u aan? Heeft u vanuit uw functie en betrokkenheid zin om samen met anderen hierover verder na te denken en in dialoog te gaan?
- Wat is uw reactie op het voorstel van een 'geïntegreerd meersporencurriculum'? Is dit een zinvol en realistisch voorstel vanuit een cognitieve schoolstijl 'identiteit in diversiteit'? Heeft u vanuit uw functie en betrokkenheid zin om samen met anderen hierover verder na te denken en in dialoog te gaan?

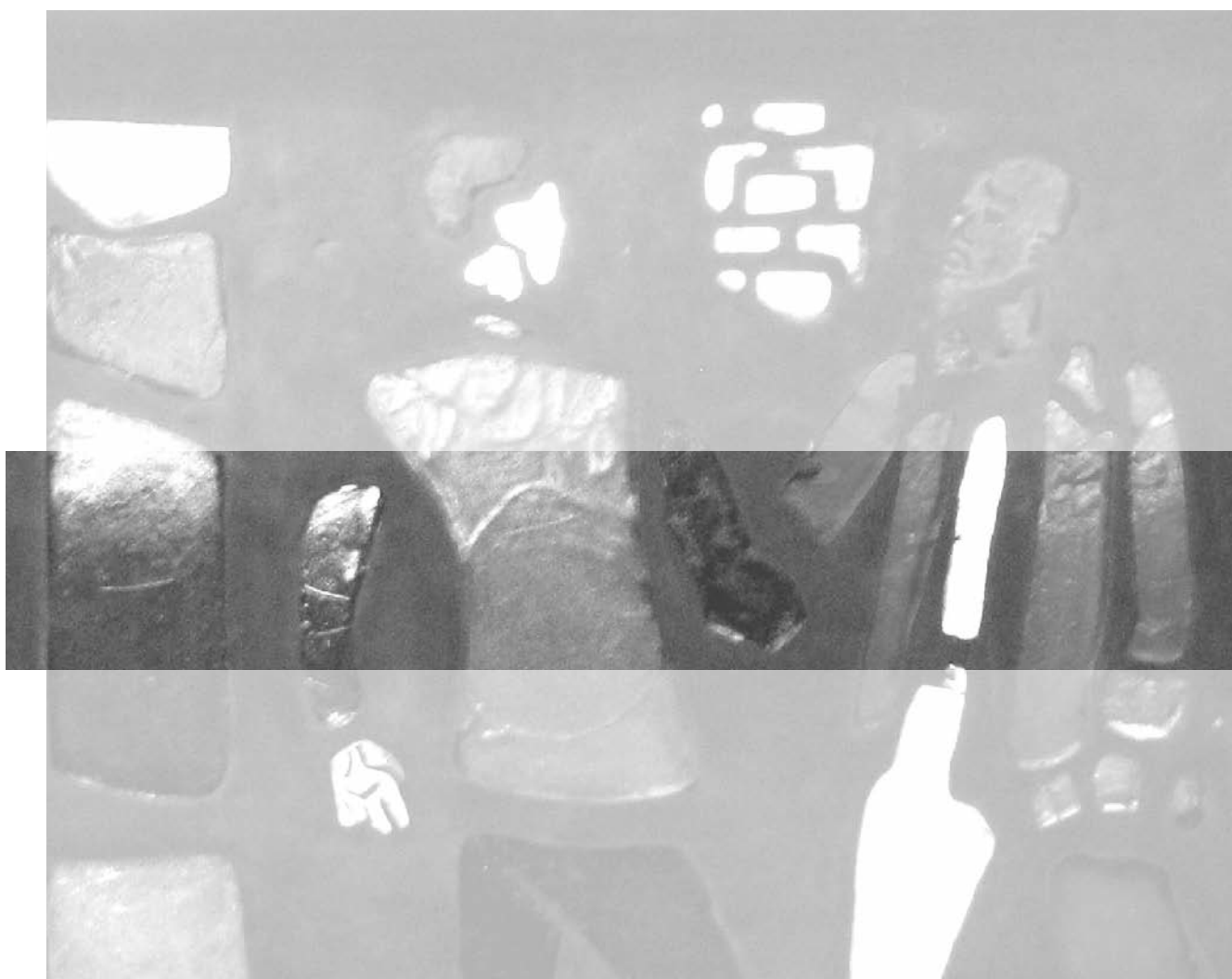
⁸⁰ DE BESTURENRAAD, *De burger voorbij. Over vorming tot zinvol burgerschap*, <http://www.besturenraad.nl/docs/de-burger-voor-bij.doc> (toegang op 14.07.2009).

IDENTITEIT VAN SCHOLEN IN BEELD GEBRACHT



Empirische methodologie voor kwantitatief onderzoek
naar de katholieke identiteit van een onderwijsinstelling

Prof. Dr. Didier Pollefeyt & Jan Bouwens M.A.
Faculteit Godgeleerdheid, K.U.Leuven, augustus 2009



EMPIRISCH ONDERZOEK

naar

INLEIDING

KATHOLIEKE SCHOOLIDENTITEIT

In het kader van het Australische onderzoeksproject *Measuring and Enhancing Catholic School Identity* werd de afgelopen jaren aan het *Centrum Academische Lerarenopleiding* van de Faculteit Godgeleerdheid aan de K.U.Leuven een methodologie ontwikkeld om de identiteitsstructuur van katholieke organisaties empirisch in kaart te brengen. Hiertoe operationaliseerden we drie theoretische modellen tot multivariabele attitudeschalen die ons in staat stellen om de levensbeschouwelijke identiteit van katholieke organisaties statistisch verantwoord te kwantificeren. Na interpretatie van de resultaten kunnen we gegronde aanbevelingen doen omtrent de beleidsstappen gericht op het verder doorontwikkelen van katholieke identiteit. Deze empirische instrumenten zijn inzetbaar op drie niveaus: ze kunnen gebruikt worden door individuen, door groepen of door organisaties als geheel. De instrumenten worden geïntegreerd in een volledig geautomatiseerd webplatform, waarmee eenieder op lange termijn zelfstandig empirisch onderzoek zal kunnen uitvoeren naar katholieke identiteit.

Hoe gaat zo'n onderzoek in zijn werk? De onderzoeker selecteert nauwgezet een geschikte groep deelnemers. Bij het online invullen van de vragenlijsten onthullen de respondenten hun attitudes en opinies door een aantal zorgvuldig gekozen stellingen te beoordelen op een zeven-punten Likert-schaal (van 'akkoord' tot 'niet akkoord'). Met behulp van statistische analyses zijn we in staat om algemene tendensen en denkpatronen bloot te leggen over de hele steekproef heen. We benoemen deze tendensen in termen van de typologische modellen waarop de schaal gebaseerd is en drukken goed- of afkeuringen uit in de vorm van getalscores. Hiermee kunnen we nog verdere analyses uitvoeren, zoals het berekenen van subgroepscores, associaties tussen schaaltypes en schalen onderling, kruistabellen met achtergrondvariabelen, evoluties doorheen de tijd, vergelijkingen met andere populaties, enzovoort. Zoals in elk empirisch onderzoek, is een aselechte steekproef van voldoende omvang noodzakelijk om op zinvolle wijze uitspraken te kunnen doen over een populatie als geheel. Onze instrumenten meten de identiteit van organisaties op een dubbel niveau. Het feitelijke niveau beschrijft de manier waarop mensen de huidige identiteit van hun organisatie waarnemen en interpreteren ('mijn school'). Op het normatieve niveau geven de respondenten hun persoonlijke ideaalvisies aan, het normatieve standpunt van waaruit ze de werkelijkheid percipiëren ('mijn ideale school'). De vergelijking tussen beide meetniveau's levert waardevolle inzichten op: we kunnen bepalen in welke mate men zich identificeert met de huidige stand van zaken, en in welke richting men de organisatie graag zou willen zien evolueren in de toekomst. Voor elk empirisch instrument genereren we een reeks tabellen en grafieken die de resultaten op aanvullende wijze weergeven: schaalgemiddelden, histogrammen, *box-and-whisker plots*, radargrafieken, lineaire correlaties, enzovoort. Vervolgens worden de resultaten zorgvuldig beschreven en geïnterpreteerd. Hiervoor is een goede kennis van de achterliggende typologische modellen onontbeerlijk. Tenslotte kan men uit de resultaten conclusies trekken op beleidsniveau. De theoretische concepten, empirische methodologie en statistische bouwstenen vormen als het ware een nieuwe taal, met een eigen woordenschat, grammatica en spreekregels, die ons toelaat om op een vernieuwende en onthullende manier te spreken over de levensbeschouwelijke identiteit van organisaties.

In dit artikel stellen we de drie attitudeschalen beknopt voor: de zogenaamde *Post-Kritische Geloofsschaal*, de *Melbourne-schaal* en de *Victoria-schaal*. De interne structuur van de achterliggende typologieën wordt telkens schematisch weergegeven en kort toegelicht. Dan beschrijven we beknopt de verschillende ideaaltypische identiteitsopties⁸¹. We vervolgen met een uitgeschreven interpretatie van een voorbeeldresultaat, uit onze Vlaamse onderwijscontext gegrepen. We besluiten dit artikel met de voorstelling van de nieuwe website voor empirisch onderzoek naar katholieke identiteit.

Deze empirische methodologie werd ontwikkeld in het kader van het onderzoeksproject *Measuring and Enhancing Catholic School Identity*⁸². Dit vijfjarige project, uitgevoerd in opdracht van het *Catholic Education Commission* van de Australische deelstaat Victoria, loopt sinds augustus 2006 aan het *Centrum Academische Lerarenopleiding* van de Faculteit Godgeleerdheid van de K.U.Leuven. De focus van dit project is de levensbeschouwelijke identiteit van katholieke onderwijsinstellingen, die vandaag voor de uitdaging staan om hun katholiek-christelijke identiteit te recontextualiseren in een detraditionaliserende en pluraliserende cultuur, zowel in Australië als bij ons in Vlaanderen.

De vruchten van dit onderzoeksproject worden veelzijdig geïmplementeerd. Naast de toepassing in het verplichte Australische *School Improvement Program* en interesse vanuit lerarenopleidingen en katholieke sociale organisaties in Australië, worden onze instrumenten ook gebruikt in het *Enrichment Leave Program*, een vormingsprogramma in Leuven voor Australische schooldirecteurs en onderwijsverantwoordelijken. In Vlaanderen worden de vragenlijsten sinds enkele jaren gebruikt in het opleidingsonderdeel "*Theologie, Religie en Onderwijs*" aan de Faculteit Godgeleerdheid. Onze studenten krijgen de opdracht om uitgebreid onderzoek te doen naar de identiteit van scholen. Hiermee verscherpen ze hun inzicht in de dynamiek van katholieke identiteit, ontwikkelen ze verschillende pedagogische competenties en worden ze gevormd tot actieve participanten in de identiteit van hun toekomstige school. Binnenkort zal deze nieuwe didactische methode aangeboden worden als keuzevak in alle academische lerarenopleidingen van de K.U.Leuven. Onze onderzoeksinstrumenten werden ook opgepikt door het SoE-Project met het oog op de mogelijke implementatie in lerarenopleidingen overal te lande, zoals u elders in deze bundel kunt lezen. Verder plannen we de publicatie van een handboek voor schooldirecties en beleidsmakers omtrent katholieke schoolidentiteit, waarin de onderzoeksinstrumenten een belangrijke rol zullen spelen. De interesse voor onze empirische methodologie neemt toe, zowel nationaal als internationaal. We voorzien in de komende jaren een verdere internationale verspreiding, onder andere in Nederland, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten.

1. De Post-Kritische Geloofsschaal

'*De Post-Kritische Geloofsschaal*' is een empirisch instrument, ontwikkeld in de jaren negentig door de Leuvense godsdienstpsycholoog Dirk Hutsebaut⁸³. De vragenlijst operationaliseert de typologie van David M. Wulff over vier verschillende manieren waarop mensen omgaan met religieus geloof⁸⁴. Deze vier cognitieve geloofsstijlen of religieuze attitudes ontstaan door combinatie van twee dimensies.

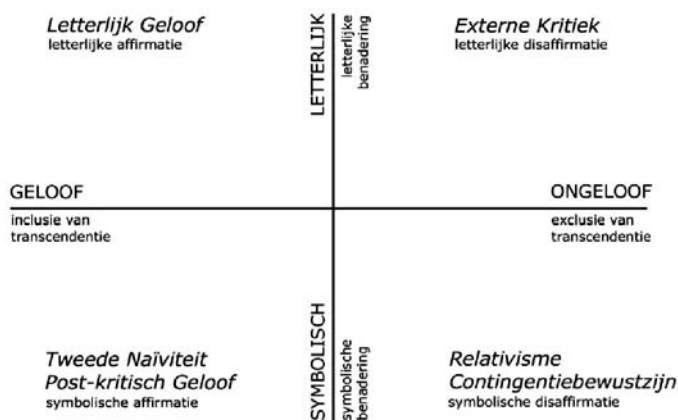
81 Voor een meer uitgebreide beschrijving, zie: D. POLLEFEYT & J. BOUWENS, *De Post-Kritische Geloofsschaal, De Melbourne Schaal en de Victoria Schaal 'for dummies'* (onuitgegeven interpretatiehandleidingen bij de typologische schalen van het Enhancing Catholic School Identity Project, K.U.Leuven), Leuven, februari 2009.

82 D. POLLEFEYT & G. BAEKE, *Developing the Identity of Catholic Schools*. Report first stage of the research (onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven), Leuven, augustus 2007, 406 p.

83 D. HUTSEBAUT, *Post-Critical Belief. A New Approach to the Religious Attitude Problem*, in *Journal of Empirical Theology* 9/2 (1996) 48-66.

84 D.M. WULFF, *Psychology and Religion. Classic and Contemporary Views*, New York, Wiley, 1991 & 1997.

In het schema verwijst de horizontale as naar het al dan niet persoonlijk geloven in God: inclusie / exclusie van transcendentie. De verticale as betreft de manier waarop geloofsinhouden ervaren en verwerkt worden: letterlijke / symbolische interpretatie van religie. De combinatie van deze twee dimensies resulteert in vier verschillende manieren van omgaan met religiositeit. Merk op dat deze geloofsstijlen ideaaltypisch zijn: theoretische, uiterste posities in een continuüm met talrijke tussenposities en mengvormen.



Het type '*orthodoxie*' of '*letterlijk geloof*' staat voor een letterlijke affirmatie van doctrinaire geloofsinhouden. Theologisch gesproken gaat deze geloofshouding uit van een directe, onmiddellijke toegang tot de transcendente werkelijkheid. De letterlijk gelovige mens onderstreept de mogelijkheid en de wenselijkheid om God ongemedieerd present te stellen, rechtstreeks te ontmoeten in woorden en rituelen. Hij gelooft in een persoonlijke, onveranderlijke God en in vaststaande geloofswaarheden. Religieuze metaforen en geloofswaarheden worden geobjectiveerd en letterlijk opgevat. Bijbelteksten worden meestal letterlijk gelezen en zonder meer aanvaard, en aan de objectieve gestalte van de christelijke traditie wordt grote waarde gehecht. In uitgesproken gevallen gaat letterlijk geloof samen met een behoefte aan stabiliteit, zekerheid, veiligheid en vertrouwdheid. De letterlijk gelovige mens is meestal onzeker en angstig over nieuwe, complexe problemen en verlangt daarom absolute zekerheid over geloofszaken. Op elke geloofsvraag moet één enkel, exact, zeker en onveranderlijk antwoord gegeven worden. Autoriteit, kerkelijke hiërarchie en gehoorzaamheid zijn hierbij van groot belang. Een subjectieve, kritische interpretatie van geloof is riskant, want interpretatie brengt onzekerheid en twijfel met zich mee. Een verdienstelijk aspect van letterlijk geloof is de zorg voor de ontologische referent van het christelijk geloof: het geloof mag niet in die mate 'versymboliseerd' worden, dat geloof in het objectieve bestaan van God niet langer significant zou zijn. Echter, in zuivere vorm loopt letterlijk geloof het gevaar een rigide, geforceerde geloofsbeleving te worden, niet zelden gekenmerkt door intolerantie voor alternatieve levensbeschouwelijke posities. In extremis kunnen we zelfs spreken van religieus fanatisme en fundamentalisme.

Het type '*externe kritiek*' of '*letterlijk ongelooft*' staat voor een letterlijke disaffirmatie van geloofsinhouden, met andere woorden een directe kritiek op godsdienst vanuit een extern standpunt. Net zoals letterlijk geloof, gaat dit type uit van de directe presentie van het transcendente en een letterlijke interpretatie van religieuze taal, doctrines en rites. Maar externe kritiek trekt hieruit de harde conclusie dat al die 'godsdienstigheid' onzin moet zijn, aangezien de letterlijke interpretatie - redelijk gesproken - onhoudbaar is. Ook Bijbelteksten worden letterlijk gelezen en vervolgens afgewezen: vele feiten uit de Bijbel zijn onhoudbaar en bovendien onderling in tegenstrijd. externe kritiek is een attitude van uitgesproken ongelooft, die het bestaan van een transcendente werkelijkheid ontkent. Een externe criticus kan zich niet inbeelden hoe het mogelijk is om de werkelijkheid religieus te ervaren en te verbeelden. Vaak is letterlijk ongelooft gekaderd in een modernistische, positief-wetenschappelijke epistemologie. De externe geloofscriticus verlangt naar helderheid en objectieve zekerheid, zoals in de positieve wetenschappen. Hij is bevreesd voor de onzekerheid in geloofszaken en associeert godsdienst meestal met negatieve gevoelens. Hij legt veel nadruk op vrijheid en persoonlijke autonomie, in oppositie tot de afhankelijkheid die met geloof geassocieerd wordt. Hij is gestrest door de spanning tussen menselijke autonomie en de overgave aan God. Hoewel het gebruik van het kritische verstand beslist zijn verdienste heeft in geloofszaken, loopt externe kri-

tiek het gevaar om eenzijdig te overdrijven en elk symbolisch bewustzijn te verliezen. Deze levenshouding consequent doorleven, is veeleisend en zwaar. Ze houdt er uiteindelijk een leeg en duister wereldbeeld op na en vergt een fanatisme dat velen angst inboezemt. In extremis kunnen we zelfs spreken van een intolerant, anti-religieus fundamentalisme.

Het type '*relativisme*' of '*contingentiebewustzijn*' staat voor een symbolische benadering van religiositeit, maar zonder geloof in het transcendente. Relativisten zijn zich terdege bewust van het symbolische en hermeneutische karakter van godsdienstig geloof. Maar ze hebben geen persoonlijk godsgeloof: relativisten geloven niet dat er een transcendente werkelijkheid boven of buiten de mens bestaat waartoe wij ons verhouden en waarin godsdienstig geloof zich grondt. De verschillende godsdiensten zijn slechts onderling inwisselbare, menselijke constructies. De ene, ware religie bestaat niet. Eenieders manier van geloven is slechts één mogelijkheid tussen vele andere. Relativisten leggen de nadruk op de contingentie en de relativiteit van religieuze inhouden. Het zijn allemaal verschillende paden naar de top(pen) van de berg, zonder dat één pad of één bergtop geprivilegieerd is. De lijfspreuk van de relativist luidt: "Het is mij gelijk wat iemand gelooft; het komt toch allemaal op hetzelfde neer." Alle godsdiensten zijn 'even waar' en dus eigenlijk 'even onwaar': er bestaat geen God en dus slaat godsdienst uiteindelijk op niets. Het relativisme is doordrongen van de historische contingentie van alle religiositeit. Uitspraken over God, doctrines, geloofsbelijdenissen en moraal zijn historisch bepaald. Hun inhoud en vorm is slechts een weerspiegeling van de toevallige historische context waarin ze tot stand kwamen. Hetzelfde geldt voor een gelovige persoon: wat iemand gelooft, is afhankelijk van de toevallige familiale en culturele situatie waarin hij/zij opgroeide. Bijgevolg kunnen religieuze inhouden niet geobjectiveerd worden. Ze hebben geen betekenis die verder reikt dan het individu; ze zijn slechts subjectief. Godsdienst wordt door relativisten niet resoluut verworpen (zoals bij externe kritiek), maar wel gerelativeerd. Er blijft een positieve interesse in religies, soms zelfs een sympathie of fascinatie voor godsdienst. Relativisten cultiveren een grote openheid en ontvankelijkheid voor verschillende levensbeschouwelijke en religieuze tradities, zolang er maar geen dwang van uitgaat. Relativisme is meestal een (voorlopige?) positie van *non-commitment*: men wil zich liever niet binden en onthoudt zich van een positieve keuze voor een meer inhoudelijk ingevulde levensbeschouwing. Men stelt de keuze uit, houdt zich op de vlakke, en wenst zich niet levensbeschouwelijk te engageren. In extremis kan relativisme leiden tot onbetrokkenheid, onverschilligheid en een gebrek aan solidariteit.

Het type '*tweede naïviteit*' of '*post-kritisch geloof*' staat voor een symbolische affirmatie van geloofsinhouden. Het kenmerkt zich door geloof in een transcendente God en een religieuze interpretatie van de werkelijkheid, waarbij het transcendente niet letterlijk aanwezig gesteld, maar symbolisch gerepresenteerd wordt. God is de radicaal Andere, waarmee we in relatie staan doorheen een symbolische representatie, doorheen de interpretatie van een teken dat doorverwijst naar het transcendente. Slechts via vermiddelingen staan mensen in relatie tot de transcendente werkelijkheid: via verhalen, rituelen, tradities, instituties, kerken, ambten, gemeenschappen, sociale organisaties, enzovoort. Geloof wordt verworven doorheen het actief, creatief en interpretatief omgaan met deze vermiddelingen. Volgens tweede naïviteit is geloven dus een voortgaand proces van symboolinterpretatie, van het blootleggen van nieuwe betekenislagen in de symbolische verhouding tot God. Geloven is enkel mogelijk en zinvol na interpretatie. Hierbij speelt het kritische verstand een belangrijke rol, opdat we niet tegen beter weten in onzin geloven. Bijbelteksten en andere religieuze geschriften kunnen enkel na interpretatie begrepen en geloofd worden. De Bijbel werd geschreven in een welbepaalde historische context en hanteert (soms verouderde) mythologische, symbolische en religieuze taal waarmee het verhaal van God met mensen verteld wordt. De Bijbel lezen vereist dus interpretatie, ontcijferwerk, vertaalwerk: de tweede-naïviteitsgelovige probeert de mythologische beelden te onderscheiden van de religieuze boodschap voor ons, levend hier en nu. Evenzo dienen de

sacramenten niet letterlijk opgevat, maar symbolisch geïnterpreteerd en beleefd te worden. De rituele of sacramentele gebeurtenis wordt transparant voor de 'andere wereld', van waaruit God doorbreekt. De term 'post-kritisch geloof' verwijst naar een weloverwogen geloof in God, ondanks kritische redenen om niet te geloven. Na een restauratieve interpretatie worden religieuze inhouden opnieuw betekenisvol. De destructieve kritiek op het letterlijke geloofsverstaan (eerste naïviteit) wordt overwonnen door een vernieuwd geloofvertrouwen, dat standhoudt ondanks de blijvende mogelijkheid van rationele kritiek (tweede naïviteit). Post-kritisch geloof is een onafgebroken 'op-zoek-zijn' naar religieuze betekenis en zin, zonder ooit een definitief, absoluut, vaststaand en zeker antwoord te vinden. Een symbolisch gelovige leeft in de existentiële spanning tussen onzekerheid en vertrouwen. Hij voelt zich geroepen om de religieuze inhouden en persoonlijke overtuigingen waaruit hij leeft, voortdurend in vraag te stellen. Hij is bereid tot herinterpretatie, staat open voor verandering en is ontvankelijk voor complexe geloofsvragen die het hermeneutische proces voeden. Zelf op zoek, is de tweede-naïviteitsgelovige solidair met de spirituele zoektocht van anderen, ook al leven zij vanuit andere visies dan hijzelf. Hij bezit een principiële openheid en ontvankelijkheid ten aanzien van andere religieuze perspectieven en praktijken. Vanwege de hermeneutische nuances en het voortdurend op-zoek-zijn, is tweede naïviteit een complexe en kwetsbare geloofspositie. We hebben het soms moeilijk met een existentieel geloofsvertrouwen in de eerste persoon, zonder een duidelijke, vaststaande en direct te bevatten betekenisstructuur. Bovendien staat tweede naïviteit onder druk zowel vanuit letterlijk geloof (dat het afdoet als relativisme, een verwatering van letterlijk geloofsverstaan) als vanuit externe kritiek en relativisme (die het beide verdenken van verbloemde orthodoxie). In extremis kan deze geloofsstijl afglijden tot een 'godsdienstige' attitude met een erg algemene en onspecifieke inhoud zonder een helder referentiepunt, waarin elke interpretatie mogelijk is.

We komen er duidelijk voor uit dat tweede naïviteit of post-kritisch geloof de geloofsstijl is die aan het *Centrum Academische Lerarenopleiding* van de Faculteit Godgeleerdheid gepromoot wordt. Op grond van theologische argumenten en empirische onderzoeksresultaten verdedigen we dat een symbolische geloofsstijl het meest vruchtbaar is voor de uitbouw van de identiteit van katholieke scholen in een pluraliserende samenleving, vandaag en morgen⁸⁵. Het bevorderen van een post-kritische geloofshouding bij jongeren is eveneens de inzet van het huidige leerplan godsdienst.

Deze typologie werd door Hutsebaut geoperationaliseerd in de vorm van de '**post-kritische geloofsschaal**'⁸⁶. Het betreft een multivariabele vragenlijst met 33 items op een 7-puntenschaal, die kan worden ingevuld door individuen of groepen. Voor respondenten onder de 18 jaar creëerden wij een eenvoudigere 'tienerversie'. Na statistische analyse krijgen we een beeld van de mate waarin de vier geloofsstijlen aangehangen of verworpen worden, alsook inzicht in hun onderlinge verhoudingen. Het is hierbij uiteraard niet de bedoeling om mensen in hokjes te verdelen. De vier geloofsstijlen zijn niet exclusief: in de praktijk hoeven ze elkaar onderling niet uit te sluiten. Eenzelfde persoon kan kenmerken vertonen van verscheidene geloofsattitudes, afhankelijk van het onderwerp, het tijdstip of de situatie. Evenzo kunnen in een populatie tendensen van verscheidene geloofsstijlen tegelijk aanwezig zijn. Wanneer we de katholieke identiteit van een organisatie willen onderzoeken, is inzicht in de geloofsattitudes van haar leden zeer verhelderend. Het beschrijft en verklaart niet alleen de huidige levensbeschouwelijke identiteit van de organisatie, maar werpt ook licht op het potentieel om naar de toekomst toe te evolueren in een bepaalde richting.

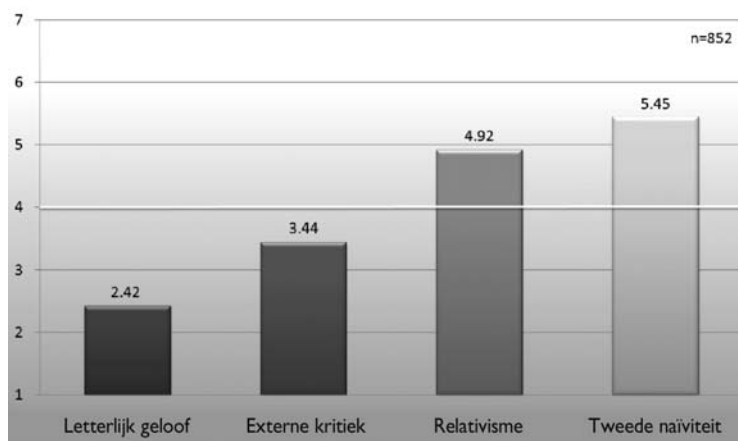
85 D. POLLEFEY, *Hoe aan onze (klein)kinderen uitlegen dat Sinterklaas (niet) bestaat. Over levensbeschouwelijke en religieuze maturiteit*, in *H-ogelijn* 17-1 (2009) 31-35.

86 B. DURIEZ, D. HUTSEBAUT *et al*, *An Introduction to the Post-Critical Belief Scale. Internal Structure and External Relationships*, in *Psyke & Logos* 28 (2007) 767-793. Zie ook: B. DURIEZ, R.J. FONTAINE & D. HUTSEBAUT, *A Further Elaboration of the Post-Critical Belief Scale: Evidence for the Existence of Four Different Approaches to Religion in Flanders-Belgium*, in *Psychologica Belgica* 40-3 (2000).

Hier is een voorbeeldgrafiek van de schaalgemiddelden van de PKG-schaal, verkregen uit een steekproef van 852 respondenten.

De Y-as is geschaald volgens de 7-punten Likert-schaal, gebruikt in de vragenlijst. De witte horizontale lijn bij 4 duidt het kantelpunt aan van afwijzing (<4) naar goedkeuring (>4). Het is meteen duidelijk dat hier tweede naïviteit de meest aanwezige geloofshouding is (5.45). Deze hoofdtendens wordt gevolgd door een eveneens duidelijk positieve score voor relativisme (4.92).

Een meerderheid van de respondenten gaat op een symbolisch-hermeneutische wijze om met geloofsinhouden, maar er bestaat geen eensgezindheid over de transcendent-gelovige invulling daarvan. Er lijkt een debat gaande over de wenselijkheid van persoonlijk godsgeloof temidden van een pluraliteit aan levensbeschouwelijke posities, waarbij men over het algemeen de symbolisch-gelovige attitude het meest waardeert. Verder is er onder deze respondenten duidelijk eensgezindheid om een letterlijke omgang met godsdienstig geloof te verwerpen (2.42). Ook een letterlijk-ongelovige attitude wordt, over alle respondenten heen, van de hand gewezen (3.44). Echter, deze afwijzing is helemaal niet zo sterk. Er is in deze steekproef een minderheidstendens aanwezig die zich extern-kritisch opstelt ten aanzien van godsdienstig geloof, terwijl een kleine meerderheid zich twijfelend of eerder afwijzend opstelt.



Stel dat deze steekproef afkomstig is uit een katholieke schoolcontext of bestaat uit studenten van een lerarenopleiding rooms-katholieke godsdienst. Hoe deze PKG-resultaten interpreteren en welke aanbevelingen doen aan deze school of lerarenopleiding, uitgaande van een normatieve voorkeur voor een symbolisch-gelovige attitude? Als men van katholieke identiteit werk wil maken, stemt de wijd verspreide waardering voor post-kritisch geloof zonder meer hoopvol. Het is eveneens positief dat een symbolisch-hermeneutische houding ten aanzien van religie algemeen aanvaard is, en dat men een veelheid aan levensbeschouwingen weet te waarderen. Echter, de hoge score voor relativisme of contingentiebewustzijn kan een gevaar vormen voor de katholieke schoolidentiteit, omdat het de eigen particulariteit te sterk relativeert. Het verdient aanbeveling dat overtuigde post-kritisch gelovigen in woord en daad voorleven dat een christelijke geloofshouding geenszins in tegenspraak is met de erkenning van levensbeschouwelijke veelheid of met een authentieke waardering voor andersdenkenden. Vanuit de idee dat een dogmatische, letterlijk-gelovige omgang met de katholieke traditie onvruchtbaar zou zijn voor de identiteit van een katholieke school in onze hedendaagse pluraliserende cultuur, kunnen we ons verheugen over de afwijzing van letterlijk geloof. Echter, een al te sterke verwerping van traditionele geloofsinhouden is eveneens ongelukkig. Want ook symbolisch-gelovige mensen vertrouwen zich toe aan de werkelijkheid en de waarheid van de Drie-Ene God die zich openbaart in de christelijke traditie. Zonder ontologische referent blijft het symbool leeg en zonder betekenis. Het is de gesloten, totaliserende houding van letterlijk geloof die een gevaar vormt, niet de traditionele geloofsinhouden waartoe men zich op symbolisch-hermeneutische wijze verhoudt. De grootste bedreiging voor de katholieke identiteit van deze school is gelegen in de minderheidstendens tot externe kritiek. We bevelen aan om deze tendens nader te onderzoeken (o.a. via stratificatie in respondentengroepen) en de aanhangers van externe kritiek uit te nodigen om tenminste een symbolisch-hermeneutische attitude te vormen ten aanzien van religie. Hiertoe zou men verbeeldingskracht en hermeneutische vaardigheden moeten bevorderen, bijvoorbeeld door contact met literatuur en kunst, of door het stimuleren van interlevensbeschouwelijke dialoog.

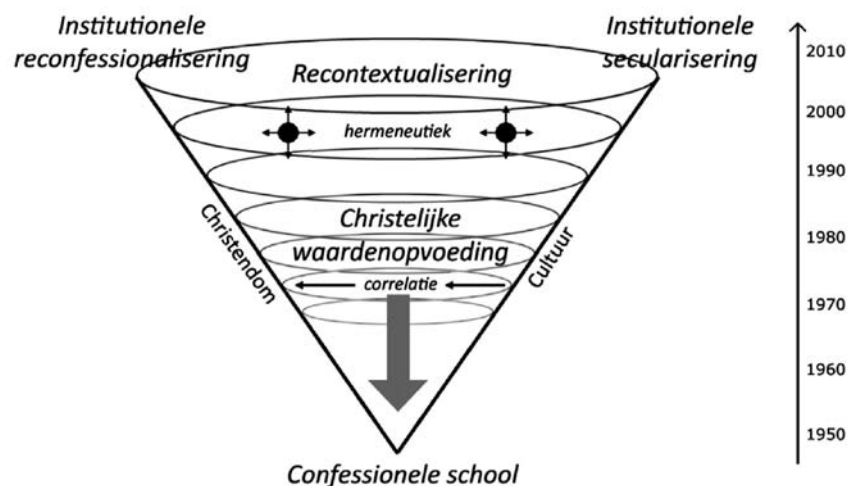
2. De Melbourne-schaal

Tot in de jaren 1950 was de confessionele identiteit van scholen uit het katholieke net in Vlaanderen gegarandeerd. Sindsdien echter zien we dat onze culturele context, inclusief het onderwijslandschap, in toenemende mate seculariseert, detraditionaliseert en meer recentelijk ook pluraliseert. De katholieke identiteit van scholen staat onder druk⁸⁷. De kloof tussen de cultuur en het christelijke geloof wordt breder en breder. De uitdaging voor katholieke scholen

bestaat erin deze kloof telkens weer te overbruggen en het christelijke geloof te communiceren aan jongeren die opgroeien in de hedendaagse cultuur⁸⁸. Tegen de achtergrond van deze analyse ontwikkelde de systematische theoloog Lieven Boeve, de huidige decaan van de Faculteit Godgeleerdheid, een typologie van identiteitsopties die katholieke scholen kunnen adopteren om vorm te geven aan hun identiteit in een veranderende culturele context⁸⁹.

De traditionele katholieke confessionaliteit van het vrije onderwijs is vandaag nog lang niet volledig geërodeerd. Het type '**confessionele school**' duidt aan in welke mate een traditioneel-katholieke schoolidentiteit vandaag nog gewoon voortgezet wordt, ondanks de spanning tussen cultuur en christendom. Het duidt aan in hoeverre een katholieke school blijft vasthouden aan de traditionele elementen van haar confessionele karakter, als restant van het cultuurchristendom. Uit gewoonte, vanuit de wens herkenbaar 'katholiek' te blijven, als uitdrukking van een passieve, afwachtende houding, of ook gewoon om er zich niet mee bezig te hoeven houden, wordt een confessionele schoolidentiteit 'oude stijl' eenvoudigweg gecontinueerd.

Naarmate vanaf de jaren 1960 de kloof tussen christendom en cultuur breder werd, gingen katholieke scholen een nieuwe methode hanteren om de kloof te overbruggen, genaamd '**waardeopvoeding in christelijk perspectief**'. Dit schooltype streeft naar *een compromis tussen cultuur en katholieke traditie*, in een poging een katholieke schoolidentiteit te handhaven die 'met de tijd meegaat' en waarmee eenieder zich kan verzoenen. Men probeert meer bepaald de link te leggen tussen een algemeen gedeeld besef van 'goed leven', en het christelijke geloof als de uiteindelijke vervulling daarvan. Men begint bijvoorbeeld bij de ervaring van liefde tussen twee mensen, geeft hieraan een christelijke duiding, en komt uit bij de liefde van God voor alle mensen. Met name de ethiek fungeert als vermediation tussen cultuur en christendom: christelijke inspiratie wordt vertaald in een opvoeding tot christelijke waarden en normen die, naar men meent, universeel herkenbaar zijn. Men hoopt op deze manier een pluraliserende leerlingpopulatie te kunnen blijven aanspreken op het geloof. Men hoopt dat de leerlingen zich door christelijke waardeopvoeding (opnieuw) kunnen herkennen in het christendom, dat deze waarden en normen godsdienstig fundeert, uitdiept en tot voltooiing brengt. waardeopvoeding hanteert



87 L. BOEVE, *Onderbroken traditie. Heeft het christelijk verhaal nog toekomst?*, Kapellen, Pelckmans, 1999, 2004; L. BOEVE, *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen, Pelckmans, 2006.

88 D. POLLEFEYT, *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*, in H. VAN CROMBRUGGE & W. MEIJER (ed.), *Pedagogiek en traditie. Opvoeding en religie*, Tielt, Lannoo Campus, 2004.

89 L. BOEVE, 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische perspectieven* 10/4 (2000) 250-258.

een seculariseringsparadigma: de schoolpopulatie bestaat uit christenen en 'niet-meer-christenen', en het doel is om zoveel mogelijk van de 'afgedwaalde' en 'anonieme' christenen opnieuw in de Kerk te brengen. Ondanks de inductieve didactische aanpak, blijft het in feite een strategie met confessionaliserende bedoelingen. Dit type school stimuleert en ondersteunt burgerschapszin, sociale welzijnsprojecten, solidariteit met armen en zwakken, vrijwilligerswerk, enzovoort. De schoolgemeenschap bestaat uit christenen en mensen die het christelijk geloof positief waarderen. Aangezien de christelijke inspiratie voorgesteld wordt als 'het goede doen', kan deze school ook postchristenen en andersdenkenden aanspreken. Dit schooltype is dus verzekerd van een breed draagvlak. Hoewel het geloof in de universele communicabiliteit van de heilsboodschap typisch christelijk is, en deze strategie gedurende enkele decennia goed functioneerde, is zij toch niet zonder gevaren. Zij vertrekt immers van de veronderstelling dat alle schoolleden, ook al zijn die niet christelijk-gelovig, toch steeds en op evidente wijze aanspreekbaar blijven voor de christelijke boodschap. Lange tijd was dit inderdaad het geval. Maar hoe meer de cultuur detraditionaliseert en pluraliseert, en hoe verder cultuur en christendom van elkaar wegrijven, des te moeilijker wordt het om ze aan elkaar te koppelen. Wanneer de kloof te breed wordt, gaat deze strategie haperen. Als de ervaring zich nog moeilijk christelijk laat duiden, dan dreigt de correlatiebeweging halverwege te stranden. Wanneer deze ineffectiviteit op den duur gekoppeld wordt aan voorspelbaarheid (leerlingen zien de correlatie al van verre aankomen), dan kan deze strategie zelfs contraproductief uitpakken. Bovendien loopt waardeopvoeding het gevaar van een 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. De facto is waardeopvoeding een tussenstadium in de richting van een secularisering van de schoolidentiteit. Niet zelden is waardeopvoeding eerder een onbewuste verglijding van katholieke identiteit, dan een intentionele strategie. Vaak is zij zelf exponent van detraditionaliserende en pluraliserende tendensen.

Een voor de hand liggende reactie op de secularisering van onderwijsinstellingen is de confessionele katholieke identiteit opnieuw actief gaan promoten. Boeve noemt dit '*institutionele reconfessionalisering*'. Dit schooltype wenst haar katholieke identiteit weer sterker en algemener te maken, door middel van een actieve strategie van re-confessionalisering. Als poging om de schoolcultuur weer dichterbij het christendom te brengen, wordt het katholieke karakter van de school expliciet en publiekelijk geprofileerd. Men gaat ervan uit dat een aanzienlijk deel van de schoolpopulatie praktiserend katholiek is of zou moeten zijn, en streeft naar de geloofsvorming van alle leerlingen in een katholieke omgeving. De banden met de Kerk en de plaatselijke parochie worden aangehaald. Een actieve betrokkenheid bij het kerkelijke gemeenschapsleven wordt aangemoedigd. De parochiepriester is actief aanwezig op school. Lessen godsdienst, katholieke pastoraal, eucharistievieringen, sacramenten, gebed, eerste communie- en vormselvoorbereiding worden beschouwd als wezenlijke componenten van het schoolleven. Op zich is een confessioneel-katholieke schoolidentiteit natuurlijk een legitieme optie temidden van de pluraliteit: men probeert authentiek zichzelf te zijn, temidden van de veelheid. Het is dus zeker niet zo dat reconfessionalisering automatisch en noodzakelijk gepromoot wordt vanuit een gesloten, geborneerde mentaliteit (wel zo in de monologschool). Bovendien is het een dienst aan ouders die een onverdeeld katholieke opvoeding wensen voor hun kinderen. Toch is het niet onwaarschijnlijk dat deze school kritisch-afwijzend staat tegenover de

geseculariseerde en plurale cultuur. Het katholieke geloof en de katholieke levensstijl worden dan als tegenverhaal verdedigd en gepromoot. Dat de leerlingen hierdoor mogelijk vervreemden van de niet-katholieke buitenwereld, wordt eerder als een niet te vermijden gevolg dan als een bezwaar beschouwd. Ondanks de mogelijke legitimaties, kan men zich afvragen of er vandaag nog voldoende draagvlak is voor deze identiteitsoptie. Misschien is er in Vlaanderen nog ruimte voor een handvol reconfectionaliserende scholen?

De tegengestelde reactie op de groeiende kloof tussen cultuur en christendom is de katholieke schoolidentiteit gewoon loslaten. Boeve noemt dit *'institutionele secularisering'*. Dit schooltype gaat mee met de culturele context: zoals in de cultuur het christendom gaandeweg verdwijnt, zo gebeurt dat ook op school. Het katholieke karakter en de voorkeursoptie voor het christendom eroderen langzaam maar zeker, tot er in het dagelijkse schoolleven nog weinig of niets van over is. Christelijke tekens en symbolen verdwijnen, rituelen vinden niet langer plaats, en verwijzingen naar religie verdwijnen uit het dagelijkse discours. De oorspronkelijke katholieke achtergrond en christelijke inspiratie van de school spelen na verloop van tijd nog nauwelijks een rol. Deze geleidelijke erosie is vaak eerder een impliciet proces dat in stilte gebeurt, dan een bewuste en gestuurde keuze. De aanwezigheid van christelijke waardeopvoeding, dat als compromisemodel vaak nog lang gehanteerd wordt, kan dit onderhuidse seculariseringsproces nog geruime tijd verhullen. Wanneer de spanning tussen christendom en cultuur op den duur echter onoverkomelijk wordt, beslist men om het seculariseringsproces ook over te nemen op organisatorisch en institutioneel niveau: op zeker moment gaan er stemmen op om de school ook officieel niet langer een 'katholieke school' te noemen, en de 'K' te schrappen uit de schoolnaam. Eveneens wenst men de verplichte lessen rooms-katholieke godsdienst te vervangen door brede levensbeschouwelijke vorming, met katholieke godsdienst als keuzevak. De schoolpopulatie van een dergelijke geseculariseerde school wordt gekenmerkt door levensbeschouwelijke diversiteit, zonder voorkeursoptie voor het christelijke geloof. Ieder heeft het recht om zichzelf te zijn en wordt opgeroepen tot respect en verdraagzaamheid voor anderen (zie verder de kleurrijke en kleurloze school).

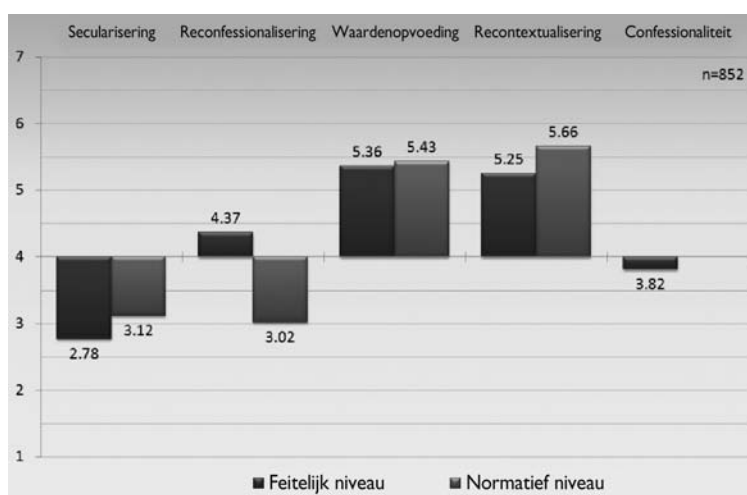
Het vijfde en laatste identiteitstype heet *'recontextualisering van katholieke schoolidentiteit'*, of ook *'identiteitsconstructie in pluraal perspectief'*. Dit schooltype is doelbewust op zoek naar een vernieuwd christelijk profiel in en door het gesprek met de pluraliteit. Ze probeert het christendom reïnterpretatief te verstaan in de hedendaagse culturele context. Enerzijds wordt de pluraliteit erkend en als zodanig gewaardeerd, anderzijds blijft de focus op de katholieke identiteit behouden. De evangelische boodschap blijft immers relevant voor mensen van vandaag en morgen. Maar de veranderende culturele context dient in het christen-zijn geïntegreerd te worden (recontextualisering) opdat het herkenbaar, geloofwaardig en zinvol blijft voor mensen van vandaag (traditieontwikkeling). De vraag luidt nu: hoe temidden van de hedendaagse cultuur christelijk leven en samen een katholieke school maken? Belangrijk is dat recontextualisering uitgaat van een pluraliseringsparadigma: het christendom is één optie temidden van een veelheid aan levensbeschouwelijke posities, die allemaal hun waarde hebben. Christenen geloven dat God op eigen wijze alle mensen nabij is in hun zoektocht naar waarde en zin. Deze pluraliteit wordt niet alleen formeel erkend, maar ook gewaardeerd als een positieve uitdaging en een kans voor het verrijken van de eigen katholieke identiteit. Openheid voor en dialoog met (ook niet-christelijke) andersheid wordt aangemoedigd, zonder onmiddellijk te zoeken naar een grootste gemene deler. De veelheid wordt uitgespeeld; de meerstemmigheid moet klinken. Recontextualisering wordt niet onderbouwd door een consensus-denken (zoals bij waardeopvoeding) maar gestuwd vanuit het verschil. Men leert jonge mensen om zich te verhouden tot andere levensbeschouwingen, vanuit een eigen (al dan niet christelijk) profiel. In de dialoog met andersheid leert men zichzelf kennen en verantwoordelijkheid opnemen voor de eigen keuzes. Toon je eigenheid, in spanning met het verschil - juist uit respect voor de ander. Het christendom wordt hierbij gehanteerd als voorkeursperspectief. Het gesprek tussen

levensbeschouwelijke visies wordt bereflecteerd vanuit een voorkeursoptie voor het christendom. Men laat dan de stem van het christendom vanuit haar eigen kracht en diepte klinken temidden van de veelheid. Het is dus niet de bedoeling dat alle leerlingen per se christengelovigen worden; wel dat ze zich laten uitdagen en verrijken door het aanbod van het christelijke verhaal. Een recontextualiserende schoolomgeving daagt mensen uit om hun persoonlijke identiteit vorm te geven in gesprek met anderen, tegen de achtergrond van een dialoog en soms ook een confrontatie met de katholieke traditie (zie verder ook de dialogeschool). Het draagvlak wordt gevormd door tenminste een significante minderheid christenen, die als zodanig herkenbaar zijn en expliciet de dialoog willen aangaan. Verder is er een veelkleurige schoolpopulatie die zich openstelt voor wat het christendom te bieden heeft.

Wanneer christelijke waardeopvoeding stukt en het draagvlak voor reconfectionalisering nagenoeg verdwenen is, dan lijkt het enige alternatief voor katholieke organisaties die niet slechts in naam katholiek willen blijven om midden in de pluraliteit te gaan staan, op zoek naar een vernieuwde profilering van hun katholieke eigenheid. We denken dan ook dat het type 'identiteitsvorming in pluraal perspectief' het meest vruchtbaar is om vorm te geven aan katholieke schoolidentiteit in een detraditionaliserende en pluraliserende culturele context. Uit empirisch onderzoek blijkt een duidelijke correlatie tussen dit schooltype en de geloofsstijl tweede naïviteit uit de Post-Kritische Geloofsschaal. Het hermeneutisch-communicatieve didactische model heeft dit schooltype als ideaal voor ogen. Deze identiteitsoptie wordt bovendien bevorderd door het huidige leerplan godsdienst.

Deze typologie werd geoperationaliseerd in de vorm van de '*Melbourne-schaal*'. We ontwikkelden een multivariabele vragenlijst op een dubbel meetniveau (met uitzondering van de confessionele school, die enkel op het feitelijke niveau gemeten wordt). Voor respondenten onder de 18 jaar creëerden we een kortere en eenvoudigere 'tierversie'. Aan de hand van deze schaal werden de theoretische identiteitsopties zowel in Vlaanderen als in Australië empirisch getest en als latente denkpatronen in de praktijk teruggevonden. Het resultaat is een empirisch instrument dat ons een genuanceerd dieptebeeld verschaft van diverse tendensen en hun onderlinge relaties, in het heden en naar de toekomst toe, van de complexe dynamiek van katholieke institutionele identiteit.

Hier is een voorbeeldgrafiek van de schaalgemiddelden van de Melbourne-schaal op het feitelijke (F) en het normatieve (N) niveau. We stellen vast dat de traditionele confessionaliteit van deze school weliswaar nog herkend wordt, maar toch duidelijk onder druk staat (F 3.82). In het algemeen erkennen de respondenten dat de katholieke confessionaliteit verdwijnende is. Deze trend zien we ook bij de scores voor secularisering. Men ervaart de school op dit moment weliswaar niet als geseculariseerd (F 2.78), maar de weerstand tegen secularisering brokkelt af (N 3.12). De scores op het feitelijke niveau voor de drie katholieke schooltypes zijn allemaal positief. Men ziet een school die aan christelijke waardeopvoeding doet (F 5.36) en parallel daaraan poogt om haar katholieke identiteit te recontextualiseren (F 5.25). Daarnaast ziet men in de feiten een kleine tendens tot reconfectionalisering (F 4.37). Op het normatieve niveau valt de implosie van reconfectionalisering op (N 3.02): de intentie om de school weer traditioneel katholieker te maken, kan op geen genade rekenen. Daarentegen stemmen de respondenten wel in met waardeopvoeding, waarvan de groei echter nagenoeg stilvalt en die dus haar



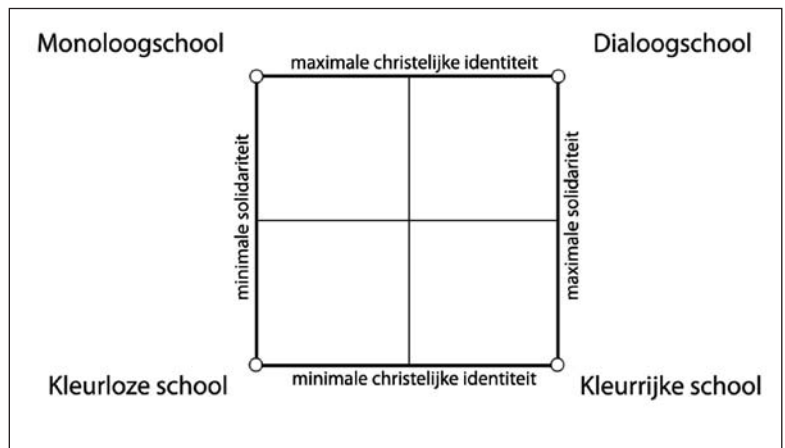
hoogtepunt lijkt te hebben bereikt (N 5.43). Het meest plausibele toekomstperspectief blijkt een verdere recontextualisering van de school te zijn (N 5.66): de score stijgt aanzienlijk ten opzichte van het feitelijke niveau, en neemt de kop over van waardeopvoeding.

Hoe deze resultaten interpreteren en welke aanbevelingen doen aan een organisatie met dergelijke scores, uitgaande van een voorkeur voor 'identiteitsvorming in pluraal perspectief'? De hoge score voor het type recontextualisering, dat bovendien de hoofdtendens is op het normatieve niveau, stemt in dit perspectief hoopvol. Samen met de hoge score voor waardeopvoeding, duidt dit op een verlangen naar een katholieke schoolidentiteit die open staat voor hedendaagse ervaringen. Verder is een zekere appreciatie van de plurale cultuur, ook de klaarblijkelijk niet-christelijke aspecten daarvan, aanvaardbaar. Maar deze school moet wel oppassen dat de weerstand tegen Secularisering niet te ver afbrokkelt bij bepaalde groepen (met name bij de leerlingen, zoals blijkt uit de differentiaties). Verder past een waarschuwing tegen een voortzetting van waardeopvoeding wanneer de confessionele structuren aan het verdwijnen zijn. Latente confessionaliteit is als het ware de 'bezinetank' van waardeopvoeding. Wanneer de tank leeg raakt, dreigt de correlatiestrategie te gaan sputteren en kan waardeopvoeding de katholieke identiteit juist ondermijnen. Ook verdere pogingen om deze school traditioneel-katholieker te maken, hebben geen toekomstperspectief. Gezien de manifeste afwijzing van reconfectionalisering op het normatieve niveau, zou het doordrukken van deze identiteitsoptie de katholieke identiteit van de school zelfs schade berokkenen. Niet alleen is het zinloos om van bovenaf een identiteit op te leggen waarvoor onder de schoolleden geen draagvlak bestaat, maar ook zou het de angst voor een beknottend katholiek voorkeursperspectief doen toenemen. Tendensen tot externe geloofskritiek en relativisme zouden zich tegen alle soorten van katholieke identiteit gaan keren, ook tegen de meer open types zoals waardeopvoeding en recontextualisering. We vatten samen dat de mensen op deze school over het algemeen gehecht zijn aan de katholieke identiteit van hun instelling, maar wel op voorwaarde dat deze zich open en communicatief opstelt naar de hedendaagse culturele ontwikkelingen. Men neemt afstand van katholieke identiteit 'oude stijl', maar blijft een voorkeursoptie voor het christendom hanteren. Het valt te hopen dat deze school de verborgen reconfectionalisierende agenda van waardeopvoeding achter zich laat, de pluraliteit verder leert erkennen en waarderen, en er als christelijke school open mee in dialoog treedt, op zoek naar een herkenbare katholieke identiteit temidden van levensbeschouwelijke veelheid als een dienst aan de persoonsvorming van allen.

3. De Victoria -schaal *'De Victoria-schaal'* is een empirisch instrument, geïnspireerd door een typologie van de Nederlandse onderzoekers Wim ter Horst⁹⁰ en Chris Hermans⁹¹, over de pedagogische grondopties van christelijke scholen in een pluraliserende culturele context. Net zoals de PKG-schaal, is de Victoria-schaal opgebouwd uit twee dimensies. De verticale as verwijst naar de christelijke identiteit van een organisatie: de mate waarin haar leden leven vanuit een algemeen gedeelde, christelijke inspiratie. De horizontale as betreft de solidariteit met mensen uit andere subculturen dan de christelijke: de mate van openheid en ontvankelijkheid voor andere levensvisies en levenshoudingen. Elke van oudsher confessionele organisatie staat voor de opdracht om pedagogische en organisatorische keuzes te maken ten aanzien van haar katholieke identiteit in combinatie met haar solidariteit met andersheid. Het samenvoegen van deze twee dimensies resulteert in het zogenaamde identiteitsvierkant. Op de hoekpunten vinden we vier ideaaltypische strategieën voor scholen om hun pedagogische verantwoordelijkheid in te vullen ten aanzien van geloofsoopvoeding in een multiculturele samenleving.

90 W. TER HORST, *Wijs me de weg. Mogelijkheden voor een christelijke opvoeding in een post-christelijke samenleving*, Kampen, Kok, 1995, p. 63-75.
91 C.A.M. HERMANS & J. VAN VUYGT (ed.), *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving*, Den Haag, ABKO, 1997, 5-27.

De **'monologschool'** kenmerkt zich door een combinatie van maximale christelijke identiteit met minimale solidariteit. Het betreft een traditionele katholieke school van, voor en door katholieken. Deze school legt sterk de nadruk op haar *katholieke* identiteit. Ze promoot een traditionalistische, niet-emancipatorische vorm van katholicisme, waarin het christelijke geloof wordt opgevat als een 'gesloten verhaal' met een resolute waarheidsclaim. De katholieke belijdenis en praxis van het merendeel



van de schoolleden wordt als vanzelfsprekend verondersteld en desnoods gerealiseerd door een actief aanwervingsbeleid. Deze school legt nadruk op geborgenheid binnen de eigen katholieke kring. Het onderwijs is in feite een dienst aan de eigen subculturele groep. Echter, ze kiest bewust niet voor ontvankelijkheid voor andere religies en levensbeschouwingen. Er is weinig solidariteit met de niet-katholieke buitenwereld, die beschouwd wordt als een bedreiging voor de katholieke specificiteit. Deze school biedt aan haar leden een gevoel van zekerheid, veiligheid en geborgenheid. Dit dreigt echter ten koste te gaan van een tendens naar isolement en wereldvreemdheid. Men kan dit schooltype daarom omschrijven als een 'schuilkelder' of een ommuurd 'katholiek getto'.

De **'kleurloze school'** kenmerkt zich door een combinatie van minimale christelijke identiteit met minimale solidariteit. Het betreft een gesecculariseerde en plurale schoolomgeving waar de omgang tussen individuen vrijblijvend is. De aandacht voor een specifiek christelijk ethos is in dit type school gaandeweg verwaterd, in die mate zelfs dat ze een seculier standpunt is gaan innemen: levensbeschouwing en godsdienst hebben geen plaats in het publieke domein. De school stelt zich 'neutraal' op, 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. Ze geeft blijk van een grote openheid en tolerantie voor alle soorten van levensbeschouwingen en godsdiensten, maar deze openheid is niet gekaderd in een gemeenschappelijk levensbeschouwelijk project. Het is niet aan het collectief om zorg te dragen voor het geestelijk welzijn van het individu. Levensbeschouwing en zingeving is een persoonlijke aangelegenheid, waarvoor ieder individu in vrijheid zelf verantwoordelijk is. Aansluitend bij individualistische en liberalistische tendensen in de samenleving, ligt de focus op het individu eerder dan op de schoolgemeenschap. De school is samengesteld uit individuen en groepjes van losse personen, met weinig onderlinge solidariteit of gemeenschapsgevoel. De kleurloze school beperkt zich tot een minimalistische ethiek gestoeld op het schadebeginsel: de focus ligt op persoonlijke vrijheid, op voorwaarde dat men elkaars vrijheid niet verhindert. Hoewel er veel ontmoetingen en uitwisselingen plaatsvinden, blijft het contact met anderen oppervlakkig en vrij van verplichting of wederzijds engagement. Men leeft quasi vrijblijvend naast elkaar; er heerst een mentaliteit van *laisser faire, laisser passer*. Hoewel deze school zeer toegankelijk, pluraal en open is, is er weinig authentieke betrokkenheid of zorg voor anderen en weinig pedagogische geborgenheid. Het gevaar bestaat dat formele tolerantie en respect voor persoonlijke vrijheid afglijden tot een cultuur van vrijblijvendheid, onbetrokkenheid en onverschilligheid.

'De kleurrijke school' kenmerkt zich door een combinatie van minimale christelijke identiteit met maximale solidariteit. Het betreft een gesecculariseerde en plurale schoolomgeving waar men zich zeer sociaal, betrokken en solidair opstelt. Dit schooltype wordt gekenmerkt door een rijke en zichtbare diversiteit in alle geledingen, en deze interne pluraliteit wordt serieus in rekening genomen. De school maakt veel werk van haar pedagogische verantwoordelijkheid en zorg voor het geestelijk welzijn van anderen. Men toont authentieke aandacht en interesse voor elkaars verschillen. Ontmoetingen en uitwisselingen getuigen van diepgang en onderlinge solidariteit. Men

is oprecht betrokken en zorgzaam voor elkaars welzijn. “Een voor allen, allen voor een” is het motto. Het is een gemeenschap van doeners en hulpverleners, die zich dienstbaar maken aan mensen in nood. De school engageert zich actief in sociale projecten en vrijwilligerswerk. Weinig schoolleden zijn daarentegen nog betrokken op de (van oudsher) katholieke grondslag van de school. Er is weinig of geen ruimte voor evangelie en pastoraal op school. Het christendom als een voorkeursoptie boven andere visies wordt verworpen. Immers, de kleurrijke school vindt dat iedere (in)doctrinaire gerichtheid zoveel mogelijk vermeden moet worden. Ze stelt zich 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 geen voorkeurspositie innemen. Men vreest immers dat een voorkeursoptie voor het christendom (of een andere visie) de solidariteit met andersgezinden ondergraaft en een hindernis vormt voor het samenleven in pluraliteit. Een levensbeschouwelijke voorkeursoptie kan leiden tot vervreemding, uitsluiting en zelfs afkeer. De ander als ander waarderen, impliceert elkaars persoonlijke vrijheid respecteren. Een of andere 'waarheid' collectief opleggen, zou leiden tot de onderdrukking van de 'persoonlijke waarheid' van het individu. Natuurlijk kunnen er ook christenen aanwezig zijn in deze school. Zij genieten van dezelfde openheid, vrijheid van meningsuiting, groeikansen en waardering die ook aan andersdenkenden geboden wordt. Maar ondanks het hoogstaande ethos van betrokkenheid en solidariteit, waarin ook christenen zich kunnen vinden, kan de kleurrijke school geen christelijke school genoemd worden.

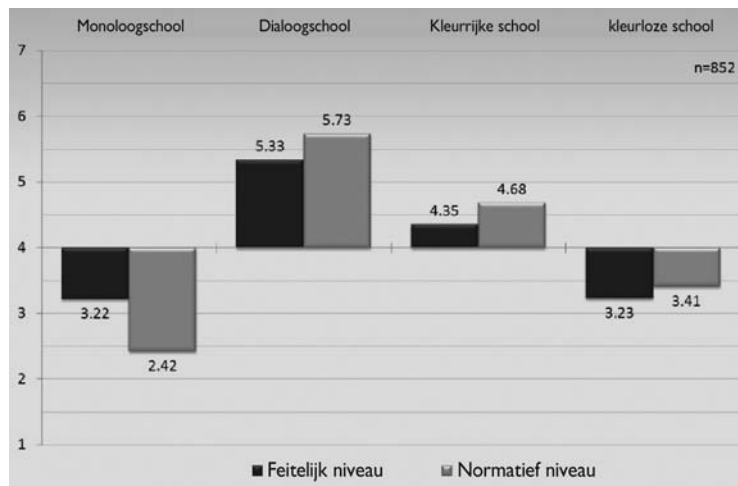
'De dialoogschool' ten slotte kenmerkt zich door een combinatie van maximale christelijke identiteit met maximale solidariteit. Het betreft een katholieke school te midden van culturele en religieuze pluraliteit, waarin zowel christenen als andersdenkenden zich maximaal kunnen ontplooiën. Een dialoogschool kiest er expliciet voor om haar christelijke inspiratie en eigenheid te benadrukken, doorheen en dankzij een hermeneutisch-communicatieve dialoog met de multiculturele samenleving. De veelheid van stemmen, visies en perspectieven wordt erkend en geëngageerd als een positieve bijdrage aan een open christelijk schoolklimaat. Ontvankelijkheid en openheid voor wat anders is, is een kans om het christelijke geloof te herprofilen te midden van de hedendaagse pluraliteit (recontextualisering). Een voorkeursoptie voor de christelijke boodschap zet de toon voor deze dialoog. Het gesprek tussen levensbeschouwelijke visies wordt bereflecteerd vanuit een voorkeursoptie voor het christendom. Te midden van pluraliteit is men op zoek naar christen-zijn; vanuit het christen-zijn leeft men in de pluraliteit. Het is deze open relatie tot de ander die een christelijke levenshouding ten voeten uit typeert. Net zoals de christelijk-gelovigen, verrijkt het levensbeschouwelijke gesprek ook de andersdenkenden op school. Niet alleen door wat het christendom hen te bieden heeft, ook al geloven ze zelf niet. Maar ook omdat ze doorheen de dialoog zichzelf beter leren kennen, zich van hun levensbeschouwelijke keuzes scherper bewust worden, daarvoor verantwoordelijkheid leren opnemen, en zo hun identiteit verdiepen (identiteitsvorming in pluraal perspectief). Het pluraliseringsproces daagt de katholieke school uit tot dienstbaarheid aan alle jongeren, ongeacht hun culturele of religieuze achtergrond. De dialoogschool neemt haar pedagogische verantwoordelijkheid op voor allen, ook op het vlak van levensbeschouwelijke ontwikkeling. Vanuit haar katholieke eigenheid en doorheen een dialoog met verschillende levensvisies, wil ze een gids zijn voor de levensbeschouwelijke en godsdienstige groei van alle leerlingen. Zo zijn katholieke schoolidentiteit en solidariteit met andersheid dus niet alleen perfect combineerbaar, maar komen beide pas in combinatie tot volle ontplooiing.

Het mag niet verbazen dat de dialoogschool het schooltype is dat aan het *Centrum Academische Lerarenopleiding* gepromoot wordt. Het hermeneutisch-communicatieve model heeft dit schooltype als ideaal voor ogen. Hoewel niet identiek, zijn er duidelijke parallellen tussen de dialoogschool en het type recontextualisering uit de Melbourne-schaal. Deze pedagogische strategie wordt bovendien bevorderd door het huidige leerplan godsdienst.

Deze typologie werd geoperationaliseerd in de vorm van de Victoria-schaal. We ontwikkelden een multiva-

riabele vragenlijst op een dubbel meetniveau. Net zoals bij de Melbourne-schaal, creëerden we voor respondenten onder de 18 jaar we een kortere en eenvoudigere 'tierversie'. Na empirisch onderzoek werden de theoretische identiteitsoptie als latente denkpatronen in de praktijk teruggevonden. Vanwege haar focus op de pedagogische omgang met multiculturaliteit en multireligiositeit, is de Victoria-schaal een zinvolle aanvulling op de Melbourne-schaal. Bovendien splitst de Victoria-schaal het type institutionele secularisering op in twee onderscheiden types, die verschillend omgaan met levensbeschouwelijke veelheid: de kleurloze en de kleurrijke school.

Hier is een voorbeeldgrafiek van de schaalgemiddelden van de Victoria-schaal op het feitelijk (F) en het normatieve (N) niveau. Het is meteen duidelijk dat de respondenten deze school opvatten als een dialoogschool (F 5.33) en dat het verlangen voelbaar is om deze pedagogiek naar de toekomst toe nog te versterken (N 5.73). Naast deze hoofdstroming is er een tweede, kleinere tendens die ook een meerderheid van de respondenten achter zich krijgt: de kleurrijke school. Reeds in de feiten herkennen de respondenten deze solidaire maar niet-christelijke aanpak (F 4.35), en haar aanhang neemt nog toe wanneer men denkt aan een ideale schoolomgeving (N 4.68). Wat deze school beslist niet is en ook nooit (meer) zal worden, is een monologschool. Het valt op hoe groot de afstand is tussen de mate van afwezigheid die men gemiddeld percipieert (F 3.22), en de weerstand die men voelt voor dit type (N 2.42). Ook het kleurloze school-type is niet op deze schoolomgeving van toepassing (F 3.23), ook al neemt de weerstand tegen deze individualistische schoolomgeving over alle respondenten heen lichtjes af (N 3.41).



Hoe deze resultaten van de Victoria-schaal interpreteren en welke aanbevelingen doen aan een onderwijsinstelling die een dergelijk patroon vertoont? Wanneer we uitgaan van een normatieve voorkeur voor een christelijke schoolomgeving waar de openheid voor andersheid beschouwd wordt als een teken *par excellence* van katholiek-zijn, dan kunnen we ons alleen maar verheugen over de hoge score voor de dialoogschool, die op het normatieve niveau zelfs nog toeneemt. Dit is de richting waarheen deze instelling zeer waarschijnlijk verder zal evolueren. Over alle scores heen blijkt duidelijk dat we te maken hebben met een plurale organisatie waar openheid en ontvankelijkheid voor andersheid hoog in aanzien staat, terwijl een gebrek aan solidariteit en betrokkenheid wordt afgekeurd. Echter, er lijkt een debat gaande over de wenselijkheid van een voorkeursperspectief voor het christendom te midden van deze pluraliteit aan levensbeschouwelijke posities, waarbij men over het algemeen een voorkeur heeft voor een expliciet-katholieke identiteit. Mocht de dialoogschool desondanks toch niet aanslaan in de toekomst, dan zou de kleurrijke school het alternatief zijn en zou zelfs de minderheidstendens naar een kleurloze schoolomgeving meedingen Uit differentiaties in schoolcontexten leren we dat het vooral de leerlingen zijn, die lonken naar beide niet-christelijke schooltypes. Het lijkt daarom aangewezen om aan de voorstanders van de kleurrijke en kleurloze school duidelijk te maken dat een christelijk voorkeursperspectief geen bedreiging inhoudt voor solidariteit of persoonlijke vrijheid, maar dat integendeel het in-relatie-treden met andersheid - zowel het anders-zijn van God als van de naaste - tot de kern van het christelijke verhaal behoort. We zouden ons verder kunnen afvragen waarom het monologschool-model op dit moment gemiddeld eerder aarzelend afwezig wordt geacht, terwijl we op het normatieve niveau (gelukkig) zo'n krachtige afweerreactie zien tegen een gesloten opvoedingsproject van en voor katholieken. Is er een tendens aanwezig die de christelijke voorkeursoptie van de dialoogschool verkeerdelijk opvat als een uiting van een streven naar een monologschool? Of is er misschien iets of

iemand die het monologschool-model kunstmatig naar voren duwt, tegen de wens van de betrokkenen in? Hoe dan ook, wegens manifest gebrek aan draagvlak heeft de monologschool geen enkele kans van slagen. Tenslotte verdient het aanbeveling om de respondenten te identificeren die instaan voor de toenemende aarzeling omtrent de kleurloze school, en hen tenminste de waarde van een solidaire en betrokken gemeenschap te laten ervaren.

4. De onderzoekswebsite

De empirische methodologie en meetinstrumenten worden geïntegreerd in een uitgebreid, volledig geautomatiseerd, online onderzoeksplatform waarmee individuen, groepen en scholen eigenhandig empirisch onderzoek zullen kunnen uitvoeren naar hun katholieke identiteit. U bereikt deze website in ontwikkeling door te surfen naar: www.schoolidentiteit.be/.

Groepsbeheerders zullen een onderzoeksgroep kunnen registreren, bijvoorbeeld een secundaire of lagere school, een scholengemeenschap, een groep studenten, een lerarenopleiding, en zelfs een katholieke jeugdbeweging of een zorginstelling. Men kan vrij kiezen welke empirische instrumenten te gebruiken, zodat onderzoek op maat georganiseerd kan worden. Vervolgens worden de respondenten uitgenodigd om de vragenlijsten online in te vullen. Elke respondent krijgt meteen na het invullen zijn/haar persoonlijke resultaat te zien in de vorm van automatisch gegenereerde tabellen en grafieken. Na afloop van het onderzoek voert het systeem een statistische analyse

uit en kan de groepsbeheerder de resultaten van de groep bekijken, online becommentariëren, en in de vorm van een onderzoeksrapport exporteren. Gedetailleerde instructiepagina's bieden ondersteuning bij de praktische organisatie van het onderzoek, en interactieve interpretatiehandleidingen helpen met het interpreteren en beoordelen van de resultaten.

Naast het uitvoeren van kwantitatief empirisch onderzoek aan de hand van vragenlijsten, zal de onderzoekswebsite ook faciliteiten bieden om aanvullend kwalitatief onderzoek te verrichten in de vorm van interviews en documentenanalyse. Groepsbeheerders kunnen interviewvragen selecteren, transcripties van interviews invoeren en deze online analyseren. Eveneens kunnen ze een documentenportfolio aanleggen waarin ze diverse documenten met betrekking tot de levensbeschouwelijke identiteit van hun organisatie verzamelen en analyseren. Al deze onderzoeksresultaten worden vervolgens overzichtelijk geïntegreerd in een identiteitsprofiel. Ten slotte zal men een volledig onderzoeksrapport kunnen laten genereren en downloaden in de vorm van een *MS Word*-document. Uitvoerige instructiepagina's leiden de leek-onderzoeker stap voor stap door het onderzoeksproces.

Naast dit empirische luik bevat het webplatform ook online, interactieve praktisch-theologische instrumenten die kunnen worden ingezet om doelgericht te werken aan een verdere uitbouw en ontwikkeling van de identiteit van een organisatie. Deze educatieve instrumenten zijn in vele contexten en situaties inzetbaar, hanteren een diversiteit aan werkvormen en richten zich op alle betrokken doelgroepen, zowel individueel als in groep: personeelsleden, onderwijsverantwoordelijken, identiteitsbegeleiders, godsdienstleerkrachten, studenten in een lerarenopleiding, leerlingen, en verder elke geïnteresseerde. De instrumenten bevatten didactisch materiaal waarin gebruik gemaakt wordt van diverse impulsen zoals teksten, verhalen, foto's, tekeningen, cartoons, kunstwerken, kortfilms, filmfragmenten, muziek, enzovoort. Aan de hand van een interactief selectiediagram kan men instrumenten selecteren met het oog op specifieke doelstellingen. Onze website zal het hele proces stap voor stap begeleiden, van empirische onderzoek naar praktisch-theologische uitbouw van katholieke schoolidentiteit.



BIBLIOGRAFIE

- BOEVE, L., *Onderbroken traditie. Heeft het christelijk verhaal nog toekomst?*, Kapellen, Pelckmans, 1999, 2004.
- BOEVE, L., 'Katholieke' universiteit: vier denkpijlers, in *Ethische perspectieven* 10/4 (2000) 250-258.
- BOEVE, L., *Beyond Correlation Strategies. Teaching Religion in a Detraditionalised and Pluralised Context*, in H. Lombaerts & D. Pollefeyt (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (BETL 180), Leuven, Peeters, 2004, 233-254.
- BOEVE, L., *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen, Pelckmans, 2006.
- DURIEZ, B., FONTAINE, R.J. & HUTSEBAUT, D., *A Further Elaboration of the Post-Critical Belief Scale: Evidence for the Existence of Four Different Approaches to Religion in Flanders-Belgium*, in *Psychologica Belgica* 40-3 (2000).
- DURIEZ, B., HUTSEBAUT, D. et al., *An Introduction to the Post-Critical Belief Scale. Internal Structure and External Relationships*, in *Psyke & Logos* 28 (2007) 767-793.
- HERMANS, C. & VAN VUYGT, J. (ed.), *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving*, Den Haag, ABKO, 1997.
- HUTSEBAUT, D., *Post-Critical Belief. A New Approach to the Religious Attitude Problem*, in *Journal of Empirical Theology* 9/2 (1996), 48-66.
- LOMBAERTS, H. & POLLEFEYT, D., *Hermeneutics and Religious Education* (BETL, 180), Leuven, Peeters, 2004.
- MOYAERT, M. & POLLEFEYT, D., *De pedagogie tussen maakbaarheid en verbeelding*, in *Ethische Perspectieven* 14 (2004) 87-93.
- POLLEFEYT, D., *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*, in H. van Crombrugge & W. Meijer (ed.), *Pedagogiek en traditie. Opvoeding en religie*, Tiel, Lannoo Campus, 2004.
- POLLEFEYT, D., *Interreligious Learning* (BETL, 201), Leuven, Peeters, 2007.
- POLLEFEYT, D., HUTSEBAUT, D., LOMBAERTS, H., DE VLIAGER, M., DILLEN, A., MAEX, J. & SMIT, W., *Godsdienstonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs. Opzet, methode en resultaten van empirisch onderzoek bij leerkrachten rooms-katholieke godsdienst en leerlingen van de derde graad secundair onderwijs in Vlaanderen* (Instrumenta Theologica 26), Leuven, 2004.
- POLLEFEYT, D. & BAEKE, G., *Developing the Identity of Catholic Schools. Report First Stage of the Research* (onuitgegeven onderzoeksrapport, K.U.Leuven), Leuven, augustus 2007, 406 p.
- POLLEFEYT, D. & BOUWENS, J., *De Post-Kritische Geloofsschaal, De Melbourne Schaal en de Victoria Schaal 'for dummies'* (onuitgegeven interpretatiehandleidingen bij de typologische schalen van het Enhancing Catholic School Identity Project, K.U.Leuven), Leuven, februari 2009.
- POLLEFEYT, D., *Hoe aan onze (klein)kinderen uitleggen dat Sinterklaas (niet) bestaat. Over levensbeschouwelijke en religieuze maturiteit*, in *H-ogelijn* 17-1 (2009) 31-35. Online te consulteren op de Thomas-website via de link: <http://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/pkg/>.
- TER HORST, W., *Wijs me de weg. Mogelijkheden voor een christelijke opvoeding in een post-christelijke samenleving*, Kampen, Kok, 1995.
- WULFF, D.M., *Psychology and Religion. Classic and Contemporary Views*, New York, Wiley, 1991 & 1997.

UITGEVERIJ LICAP CVBA
GUIMARDSTRAAT 1 ▶ 1040 BRUSSEL

ISBN-NUMMER 978-90-6858-808-8
D/2009/0279/016

