

In het laatste nummer van Aktief werd Patrick Loobuyck geïnterviewd over zijn LEF voorstel. Recent stemden sommige volksvertegenwoordigers ook uit hoofde van dat voorstel voor het ter herziening openstellen van de nodige grondwetsartikelen, wat in de senaat nipt verhinderd werd. Dat was geen slechte afloop, want de wijze waarop het levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen zich de laatste jaren ontwikkelt, biedt net kansen voor de convivialiteit en het soort pluralisme dat we nodig hebben voor het vreedzaam samenleven in diversiteit, en voor het vakoverschrijdende projectonderwijs dat nodig is voor de brede school voor wereldburgers.

De brugfuncties van de levensbeschouwelijke vakken

Mark Saey

Mark Saey is lector wereldburgerschap en niet-confessionele zedenleer aan de AP Hogeschool, projectbegeleider bij de Cel Actief Burgerschap van het Stedelijk Onderwijs Antwerpen, en coördinator van de Burgerschap Olympiade.

Zowat iedereen kent de scène uit de film *Good Will Hunting* waarin Robin Williams als psycholoog aan Matt Damon, die de rol van de hoogbegaafde Will speelt, de discrepantie in diens houding duidelijk maakt tussen enerzijds veel weten en goed kunnen denken, en anderzijds voor het leven nauwelijks besef van richting hebben. Toch wil Patrick Loobuyck (PL) na zoveel jaren nog steeds in het onderwijs een verplicht neutraal vak Levensbeschouwing, Ethiek-burgerschap en Filosofie (LEF) inrichten, en de parlementaire discussie opstarten over de vraag of naast zo'n vak ook nog geëngageerde levensbeschouwelijke vakken moeten worden aangeboden. (2019) Net als vele anderen vind ik ook dat leerlingen meer over levensbeschouwing en burgerschap mogen weten of daar beter in moeten worden. De belabberde scores van de Vlaamse leerlingen daarop zijn immers bij een ruim publiek bekend en het behoeft weinig betoog dat deze niet bevorderlijk zijn voor het goed functioneren van de democratie. Lange tijd was ik dan ook benieuwd naar hoe LEF onze kinderen van begin tot eind van hun schoolcarrière zou kunnen boeien of dat beter zou kunnen dan bestaande vakken. Zovele jaren later is er echter nog steeds geen leerplan of handboek aan de hand waarvan we dat eens zouden kunnen nagaan. In eender welke andere sector zou men dergelijk voorstel dan ook onverantwoord vinden. Maar vandaag is dat voor sommige politieke partijen blijkbaar geen bezwaar om zelfs relevante artikelen in onze grondwet te willen wijzigen.

De les van *Good Will Hunting* is nochtans niet zo moeilijk. Net als andere voorstanders van een neutrale benadering zet PL die als *learning about* en *learning from the study of religion* af tegen *teaching into religion*. (2014: 50, 60, 80) Volgens de voorstanders van

de eerste benadering doorstaat enkel hun op godsdienstwetenschap gebaseerde onderricht de toets van kritisch onderwijs, en is het tweede type per definitie indoctrinatie. Will Hunting weet echter meer dan wie ook en is ook slimmer dan eender wie. Wat hij ontbrak was geborgenheid en goede voorbeelden die hem uit de problemen hadden kunnen houden. Je kan leerlingen met enig geluk wel op een leuke manier kritisch leren denken en je kan hen met enige doortastendheid ook wel enige wetenschappelijke kennis over religies bijbrengen. Maar je moet ze als leerkracht ook dikwijls het goede voorbeeld tonen of vertellen hoe jij het doet. Ze leven immers niet op een eilandje waar ze louter rationeel hun eigen weg uitstippelen. Net als docenten vaak goed beseffen dat het opleiden van hun studenten binnen een bepaald paradigma best zinvol is, bezitten geëngageerde levensbeschouwelijke vakken een pedagogische meerwaarde omdat ze hun leerlingen ook een weg laten zien. En dat hoeft niet te betekenen dat er niet gefilosofeerd of niet kritisch over andere perspectieven geleerd kan worden – dat gaat vaak net beter zo. Een glimp van dit inzicht zien we overigens ook bij PL. Wanneer hij ingaat op hoe de leerkracht LEF met zijn eigen levensbeschouwelijke overtuigingen in de klas moet omgaan, schrijft hij dat het een verrijking voor de leerlingen kan zijn wanneer de leerkracht uitlegt waarom hij bepaalde dingen goed vindt en andere niet. “Het kan een uitnodiging en hulp zijn voor de leerling om zelf tot een oordeel te komen.” (2014: 94) Tussen *learning about* en *teaching into* zit nog *learning from*. De scheidingslijnen zijn m.a.w. niet zo strikt als de voorstanders van een neutrale benadering het voorstellen. Met PL deel ik dus wel de overtuiging dat levensbeschouwing ondanks - of misschien net omwille van - secularisering en (mentale) ontzuiling op school aan bod moet komen, maar ik vind niet dat open geëngageerde levensbeschouwelijke vakken daardoor facultatief moeten worden of aan de kant moeten worden gezet. Net omdat men ervan overtuigd is dat kinderen geen rationale individualisten zijn of omdat de benadering te weinig aandacht schenkt aan leren *van*, kan men terecht bezwaar hebben tegen het inruilen van levensbeschouwelijke vakken voor een neutraal vak over levensbeschouwingen.

In dezelfde zin gaat het argument dat de toenemende levensbeschouwelijke diversiteit problemen opwerpt voor levensbeschouwelijk onderricht (PL, 2014: 40 e.v.) ook meer op voor de neutrale benadering. Meer dan de leerkracht van een open geëngageerd vak wordt de leerkracht van het neutrale vak immers verondersteld met wetenschappelijk gezag te spreken over verschillende levensbeschouwingen. Maar in mijn vak interlevensbeschouwelijke dialoog blijkt keer op keer dat genodigde vertegenwoordigers, van aan de studenten zelfs redelijk bekende religies, snel soms ernstige tekorten kunnen aanduiden in de wijze waarop hun levensbeschouwing eerst door de studenten werd getypeerd. Zo ondervinden de studenten dat zij zich voor de tweede fase van hun practicum meer moeten openstellen en zeker aandachtig moeten luisteren naar wat de ander over de zogenaamd wetenschappelijke beschrijving en zijn werkelijke beleving te vertellen heeft. Pas dan heeft een dialoog kans van slagen en leren zij ook het een en ander *van* elkaar. In de grootstad zijn er geen drie of zeven maar tientallen religies uit de hele wereld. Voor het zich opdringende meer conviviale omgaan

met diversiteit is dan ook eerst meer bescheidenheid of een expliciete erkenning van de particulariteit van het eigen perspectief nodig. De pretentie met wetenschappelijk gezag te kunnen spreken over zovele anderen, doorgaans berustend op weinig meer dan wat boekenkennis, grenst al te vaak nog aan de westerse koloniale mentaliteit waarbij de stem van de ander hoogstens illustratief voor de eigen inzichten kan zijn.

Met andere argumenten van PL was ik het tot voor enkele jaren grotendeels eens, zelfs in die mate dat ik in de keuze tussen neutrale benadering en geëngageerde eerder neigde naar de neutrale. Zo mocht er wel wat veranderen aan de leerplannen van verschillende levensbeschouwelijke vakken. Omdat die, zoals dat van niet-confessionele zedenleer, de leerkracht amper ondersteuning boden. (Mark Saey, 2014) Of omdat die, zoals dat van islamitische godsdienst, op sommige punten vragen opwierpen in verband met hun herkomst en verenigbaarheid met moderne principes en inzichten. Gelijkaardige kritiek gold voor de opleiding van betreffende leerkrachten, voor zover die al werd georganiseerd. En het was ook opvallend hoe de levensbeschouwelijke vakken in het officiële onderwijs zelden met de ander in gesprek gingen en bijgevolg, voor zover ze het over de ander hadden, vaak aan dezelfde kritiek van vooringenomenheid en pretentie onderhevig waren of nog veraf stonden van een open geëngageerde benadering. Dus wanneer PL in de media bleef pleiten voor LEF, was ik hem ergens wel dankbaar. Dat heeft immers mee voor de nodige druk gezorgd, ook buiten het domein van de levensbeschouwelijke vakken.

Nu kunnen we noteren dat relevante eindtermen in het curriculum worden ingeschreven. Alle doelstellingen die PL (2014: 75 e.v.) opsomt voor het luik E in LEF alsook de meerderheid van zijn F doelen zijn nu opgenomen in de nieuwe competenties die met de modernisering van het secundair onderwijs worden ingevoerd. Niet-confessionele zedenleer heeft sinds een paar jaar een degelijk leerplan en ook islamitische godsdienst maakt een meer dan opmerkelijke vooruitgang door, die tegemoetkomt aan de ondertussen decretaal bepaalde eis dat de leerplannen van de levensbeschouwelijke vakken de wetenschappelijke inhouden van andere vakken niet verwerpen en het EVRM respecteren - wat door directies zal kunnen worden gecontroleerd. (Ann Dejaeghere, 2018) Ook zijn er nu in meerdere provincies opleidingen voor leerkrachten islam en dienen alle leerkrachten een pedagogisch bekwaamheidsbewijs te bezitten. En hoewel hij het zelf "*too little too late*" noemt (2014: 53) en er in het interview met Aktief niks over zei, zal PL toch moeten toegeven dat zijn L doelen nu gedekt worden door de interlevensbeschouwelijke competenties, die de levensbeschouwelijke vakken verplichten ook met elkaar in dialoog te gaan. Daarmee is het leren *over, van* en *met* de ander in een open geest een vast onderdeel van het levensbeschouwelijke onderricht geworden. Deze competenties werden niet opgesteld door de overheid, maar kwamen tot stand door gemeenschappelijk initiatief van de inspecteurs-adviseurs van alle levensbeschouwelijke vakken. Dat is ook een goede zaak. Want met het van overheidswege willen opleggen van wat levensbeschouwelijk in orde moet zijn, loopt men wel telkens het risico de scheiding tussen kerk en staat en de

vrijheid van onderwijs te schenden - wat uiteraard niet hetzelfde is als zeggen dat aan erkenningsvoorwaarden en scheefgegroeide verhoudingen tussen onderwijsnetten niks kan of zou moeten veranderen.

Dit alles voert ons geleidelijk naar open geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die zich inschrijven in een democratische samenleving en die zich ook extern tot intern pluralistisch opstellen. Zo schrijft Ahmed Azzouz, inspecteur-adviseur islam: “Hopelijk gaan we de kansen die we nu hebben in het Vlaams onderwijs ten volle (blijven) benutten en verder optimaliseren door het inzetten op kwalitatief goed gevormde leerkrachten (...) die participeren aan het vormen van verdraagzame, constructief kritische burgers, die in staat zijn om samen te leven in een levensbeschouwelijk diverse maatschappij (...)” (2019: 113) en die, zo laten we zijn collega Omer Berktaş aansluiten, “gewapend met de fundamentele democratische waarden van de 21^{ste} eeuw en de nodige tools, respect tonen voor de mensenrechten en bewust omgaan met milieu en samenleving”. (2019: 53) En bij Didier Pollefeyt, voorzitter van het Centrum Academische Lerarenopleiding godsdienst (KUL) en Hein Van Renterghem, coördinator van de inspectie-begeleiding rooms-katholieke godsdienst, lezen we: “In het vak rooms-katholieke godsdienst krijgen leerlingen de kans om zich te confronteren met iemand die vanuit het binnenperspectief laat zien (...) wat het betekent om vanuit dat geloofsperspectief te denken, te handelen, te geloven. Deze confrontatie gebeurt in alle vrijheid omdat noch uitgangspunt noch eindpunt hoeft te zijn dat de leerling christen of katholiek is of het zou moeten worden.” (2019: 59) Dat is ook waarom de vergelijking die PL maakt (2019) tussen levensbeschouwelijke vakken, die op school zagezegd hun eigen ding mogen doen met waarden en normen, en politieke partijen die hun eigen ding zouden mogen doen met politieke vorming, mank loopt. “(...) dat het onderwijs hiervoor niet dient (...)” is immers enkel zo omdat politieke partijen elkaars onvermijdelijke concurrenten zijn. Dat de bevoegdheid over de levensbeschouwelijke vakken voor het merendeel bij de erkende instanties en niet bij de overheid ligt, wil niet ipso facto zeggen dat het werk niet naar behoren gebeurt of dat de levensbeschouwelijke gemeenschappen geen verantwoorde socialisatiemechanismen zouden bieden.

Bekijken we de zaak met het oog op burgerschap – onderdeel van de E van LEF – dan zien we dat ook hier het voorstel ons niet meteen zal vooruithelpen. Hoewel PL schrijft dat strikt genomen zijn pleidooi er een is voor eindtermen en dat in het lager en beroepsonderwijs een geïntegreerde benadering los van het vak LEF wel te overwegen valt (2014: 13), pleit hij iedere keer toch voor het invoeren van een nieuw vak en het opzij duwen (minstens facultatief maken) van de levensbeschouwelijke vakken. Maar burgerschap is veel meer een kwestie van vakoverschrijdend projectwerk voor de brede school dan een vakgebonden aangelegenheid. (Mark Saey, 2019) Laat ik dit wat verduidelijken gezien een bestaande uitwerking daarvan weliswaar niet tegengesteld is aan het invoeren van een *extra* ethisch vak, maar wel kan worden begrepen als een meer vruchtbaar alternatief voor LEF.

Burgerschap op school wordt beïnvloed door een reeks van factoren: inhouden in het curriculum, de mate waarin de leerkrachten een democratische attitude hebben, de wijze waarop de school een oefenplaats voor participatie is, de doelgerichtheid van het schoolbeleid en de wijze waarop het ingaat tegen de ongelijkheid, die ook op dit vlak grote verschillen veroorzaakt tussen de competenties van de leerlingen. Nu kan men inhouden of eindtermen wel spreiden over verschillende vakken en met een burgerschapsbeleid inspelen op alle andere factoren afzonderlijk. Hoewel dat soms wel soms minder zinvol is, volstaat dat echter niet om het bijzondere van burgerschap in de verf te zetten of om dat voldoende gewicht te geven op school – verspreiding wordt immers snel onderschikking en isolatie. Men krijgt pas de nodige integrale werking en voldoende gewicht wanneer men de vakgebonden eindtermen inschakelt in langdurige vakoverschrijdende projecten rond lokale problemen, die zich situeren op de voornaamste maatschappelijke breuklijnen. Wanneer men de theoretische en meer praktische vakken verdeelt over respectievelijk het kennis en het doe-luik en hen een beurtrol toekent volgens een moreel stappenplan (probleemstelling, analyse, waarden en alternatieve oplossingen, opinies van anderen, standpuntbepaling) dan neemt men in zulke projecten alle factoren mee, werkt men democratisch en kan men bovendien, door goed uitgekende leeractiviteiten, met dit systeem zowat alle transversale eindtermen nastreven – wat het ook een handig hulpmiddel maakt bij dat onderdeel van de modernisering van het secundaire onderwijs, zoals het Antwerpse stedelijke onderwijs bewijst. In deze WELT projecten (*World Education Learning for Tomorrow*) die maximum 10% van het totale lesgebeuren omvatten, wordt ook gewerkt met een jury bestaande uit alle betrokken verenigingen en de ingeschakelde vakken. Zo krijgt de brede school curriculum-gestuurd vorm, wat vooral de sociaal achtergestelde leerlingen ten goede komt. En zo heeft de school ook een kader waarin de samenwerking met de levensbeschouwelijke vakken aan vakoverschrijdende projecten burgerschap naar alle vereisten georganiseerd kan worden. Deze samenwerking kan ook rekenen op de steun van het Nascholingsinstituut Levensbeschouwelijke Vakken dat dit jaar, samen met het KUULA Instituut voor democratisch burgerschap, de Vlaamse Scholierenkoepel en AP Hogeschool, mee aan de wieg stond van de eerste Burgerschap Olympiade voor interlevensbeschouwelijke, vakoverschrijdende projecten in Europa. (www.civiclabb.be)

Daarmee wordt in Vlaanderen op vrij unieke wijze ingezet op wat ik de vier brugfuncties van de levensbeschouwelijke vakken noem. Ten eerste bieden zij de leerlingen geborgenheid en een opstap naar een rijker begrip van hun levenspad. Ten tweede bouwen zij bruggen over de levensbeschouwelijke grenzen heen. Ahmed Azzouz beschrijft deze eerste twee functies in enkele zinnen: “Leerlingen met een islamitische achtergrond voelen het feit dat zij het vak islam op school kunnen volgen (...) aan als een erkenning van hun cultuur en geloof. Het feit dat islam op school wordt onderwezen door een leerkracht die (...) het vak vanuit een binnenperspectief benadert en doceert, is voor de leerlingen enorm belangrijk. (...) Als zij hun leerkracht islam zien communiceren en samenwerken met andere leerkrachten levensbeschouwelijke vakken (in het katholieke onderwijs bestaat deze modaliteit strikt genomen niet, maar in rooms-

katholieke godsdienst werkt men wel met vertegenwoordigers, MS), dan leren zij dat cultuur of godsdienst geen obstakel mag zijn om samen te werken en te leven met andersgelovigen.” (2019: 110) Ten derde zijn het tot op heden vooral de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken die op school sociale projecten lanceren en zo een bron van energie en inspiratie zijn voor de bedoelde vakoverschrijdende werking rond burgerschap. En ten vierde vormen zij een brug met de gemeenschappen buiten de school, waardoor ze ook een cruciale factor zijn in de modernisering van wat anders mede door racisme en ongelijkheid tot onbegrip en extremisme zou kunnen leiden. Ahmed Azzouz: “In tijden van polarisatie en radicalisering schept dit enorme kansen en opportuniteiten om een cultuur van verdraagzaamheid en respect voor diversiteit te verspreiden in de samenleving.” (idem.) Dat mag dan ook wel wat kosten, vindt u niet?

- Ahmed Azzouz, Wat is de bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan het onderwijs en waarom zijn ze noodzakelijk?, in: Christian Van Kerckhove e.a. (red.), Hebben ze zin? Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs, Garant, 2019

- An Dejaeghere, Levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen: geschiedenis, organisatie en recente ontwikkelingen, in: Kris Denys en Frie Van Camp (Reds.): Levensbeschouwelijke vakken. Nieuwe doelen, nieuwe middelen?, Politeia, 2018

- Didier Pollefeyt & Hein Van Renterghem, Leerplan rooms-katholieke godsdienst: de ontdekking van de binnenkant, in: Christian Van Kerckhove e.a. (red.), Hebben ze zin? Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs, Garant, 2019

- Mark Saey, Jongeren worden wereldburgers, Academia Press, 2014

- Mark Saey, Christophe Van Waerebeke, Brede scholen voor wereldburgers, in: deMens.nu Magazine, Jg.8/2

- Omer Berktaş, Leerplan islam. Kernvisies en de fundamentele doelstellingen, in: Christian Van Kerckhove e.a. (red.), Hebben ze zin? Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs, Garant, 2019

- Patrick Loobuyck, Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen, VUBPRESS, 2014

- Patrick Loobuyck, Een man met LEF, interview afgenomen en bewerkt door Kelly Franceus en Karim Zahidi, in: Aktief, 2019 nr.2

Bron : <https://www.masereelfonds.be/mark-saey-de-brugfuncties-van-de-levensbeschouwelijke-vakken/>